

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

katedra psychologie

Dítě s vývojovou dysfázií v
běžné mateřské škole

A child with developmental dysphasia
in regular kindergarten

Vedoucí práce: PaedDr. PhDr. Anna Kucharská, Ph.D.

Autor diplomové práce: Bc. Michala Tuhá

Studijní obor: Pedagogika předškolního věku

Forma studia: kombinovaná

Diplomová práce dokončena: duben, 2014

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Dítě s vývojovou dysfázií v běžné mateřské škole“ vypracovala pod vedením vedoucí diplomové práce PaedDr. PhDr. Anny Kucharské, Ph.D. samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato diplomová práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu. Souhlasím s trvalým uložením práce v databázi Theses.

V Praze dne 9. dubna 2014

.....

podpis

Děkuji PaedDr. PhDr. Anně Kucharské, Ph.D. za její významnou pomoc, odborné vedení a cenné rady při zpracování této diplomové práce.

Anotace

Diplomová práce se zabývá dětmi s narušenou komunikační schopností, které jsou vzdělávány v běžné mateřské škole. K realizaci výzkumného šetření byl vybrán výzkumný vzorek v podobě pěti dětí s narušenou komunikační schopností, konkrétně s poruchou vývojové dysfázie.

Teoretická část se věnuje klasifikaci narušené komunikační schopnosti a vymezením vývojové dysfázie. Obsáhleji se zabývá integrací a vzděláváním dětí s NKS v běžných mateřských školách, kvalitou předškolního pedagoga a jeho rolí při rozvíjení dítěte s NKS, konkrétně zaměřené na rozvoj dítěte s vývojovou dysfázií. Také sleduje spolupráci mateřské školy a rodičů s odborníky v podobě klinického logopeda, pracovníků SPC a pracovníků PPP.

Cílem výzkumného šetření je na základě rozhovorů s rodiči, učiteli, asistenty pedagoga a přímého krátkodobého pozorování výzkumného vzorku v podobě pěti dětí s vývojovou dysfázií, které jsou vzdělávány v běžné mateřské škole, prozkoumat vzdělávací proces dítěte s vývojovou dysfázií v běžné mateřské škole a zmapovat rizika a přínosy mající vliv na jeho vzdělávání.

Klíčová slova: dítě s vývojovou dysfázií, běžná mateřská škola, integrace, pedagog, rodiče, klinický logoped, školské poradenské zařízení, asistent pedagoga

Annotation

This thesis deals with children with impaired communication ability who are educated in regular kindergarden we use preschool also. The implementation of the research was selected as the research sample of 5 children with impaired communication abilities, specifically impaired developmental dysphasia.

The theoretical part deals with the classification of impaired communication skills and the definition of developmental dysphasia. Comprehensively deals with the integration and education of children with ICA in regular kindergardens, preschool teacher quality and its role in the development of a child with ICA, focused on the development of children with developmental dysphasia. It also monitors the cooperation of kindergarden, parents and experts in the form of a speech therapist, workers SPC and PPC workers.

The purpose of the research is based on interviews with parents, teachers, teacher assistants and direct short-term observation of the research sample in the form of 5 children with developmental dysphasia, who are educated in regular kindergarden to explore the learning process of a child with developmental dysphasia in regular kindergarden and map risks and benefits affecting his education.

Keywords: child with developmental dysphasia, regular kindergarden, integration, teacher, parents, clinical speech therapist, school counseling facilities, teaching assistant

OBSAH

Úvod	8
I. TEORETICKÁ ČÁST	9
1. Klasifikace narušené komunikační schopnosti	9
1.1 Vývojová dysfázie	9
2. Integrace dítěte s NKS do běžné mateřské školy	11
2.1 Rizika integrace dětí s NKS	12
2.2 Zajištění vzdělávacích podmínek při integraci	13
2.2.1 Organizační podmínky a řízení mateřské školy	14
2.2.2 Věcné (materiální) podmínky	14
2.2.3 Personální podmínky	15
2.2.4 Psychosociální podmínky	15
2.2.5 Spoluúčast rodičů	16
2.3 Povinnosti mateřské školy při integraci dítěte s NKS	16
2.3.1 Individuální vzdělávací plán	17
2.3.2 Zajištění asistenta pedagoga	18
3. Vzdělávání dětí s NKS v běžné mateřské škole v souladu s RVP PV	19
3.1 Komunikační kompetence	20
4. Kvalita předškolního pedagoga a jeho role při vzdělávání dítěte s vývojovou dysfázií	21
4.1 Profesní kompetence předškolního pedagoga	23
4.2 Využití pedagogicko-psychologické diagnostiky	24
4.3 Rozvojové působení předškolního pedagoga	26
5. Spolupráce rodičů a mateřské školy se školským poradenským zařízením a klinickým logopedem	28
5.1 Speciálně pedagogické centrum pro děti s NKS	29
5.2 Pedagogicko-psychologická poradna	29
5.3 Klinický logoped	30
5.4 Úloha rodičů	31
II. PRAKTICKÁ ČÁST	33
6. Výzkumné šetření	33
6.1 Vymezení problému	33
6.2 Cíl výzkumného šetření	33
6.2.1 Dílčí úkoly	33
6.3 Výzkumné otázky	34
7. Metodologie výzkumného šetření	34
7.1 Popis použitých metod	34

7.2	Popis výzkumného vzorku	35
7.2.1	Charakteristika výzkumného vzorku - děti s vývojovou dysfázií.....	35
7.2.2	Charakteristika dotazovaných respondentů - předškolní pedagogové	38
7.2.3	Charakteristika dotazovaných respondentů - rodiče/zákonní zástupci	39
7.2.4	Charakteristika dotazovaných respondentů - asistenti pedagoga	40
7.3	Realizace výzkumu	40
7.3.1	Postup při výběru výzkumného vzorku	40
7.3.2	Organizace místa výzkumu	41
7.3.3	Charakteristika místa výzkumu	42
8.	Vlastní výzkumné šetření - nálezy a interpretace.....	45
8.1	Analýza a interpretace výpovědí respondentů.....	45
8.1.1	Vzdělávání dítěte s VD z pohledu a přístupu předškolních pedagogů.....	45
8.1.2	Vzdělávání dítěte s VD z pohledu a přístupu asistentů pedagoga	57
8.1.3	Vzdělávání dítěte s VD z pohledu a přístupu rodičů	62
8.2	Zmapování rizik a přínosů	69
8.2.1	Rizika a přínosy vyplývající z pohledu a přístupu předškolních pedagogů	69
8.2.2	Rizika a přínosy vyplývající z pohledu a přístupu asistentek pedagoga	71
8.2.3	Rizika a přínosy vyplývající z pohledu a přístupu rodičů	73
8.3	Průběh vzdělávání dětí s vývojovou dysfázií v běžné MŠ.....	75
8.3.1	Analýza průběhu vzdělávání	75
8.3.2	Interpretace výsledku průběhu vzdělávání	78
9.	Odpověď na výzkumné otázky.....	79
10.	Diskuse	83
11.	Závěr	86
	Seznam použité literatury a pramenů	90
	Seznam příloh	93

Úvod

Řeč je bezesporu nejdůležitější lidská schopnost, kterou se člověk musí naučit. Dítě si na svět přináší pouze vrozenou dispozici naučit se mluvit, proto je důležité mu umožnit být v kontaktu s mluvícím okolím, aby se tato dispozice dále rozvinula.

Každý rodič se těší a nemůže se dočkat, až jeho dítě řekne první slovo, ze kterého se následně raduje celá rodina. Než se tak stane, projevuje se křikem, broukáním, žvatláním až ze dne na den vysloví to vytoužené slůvko a postupně pak více slov. Když všechno dobře jde, tak ve třech letech už rozmlouvá s dospělými. Ne však u všech dětí se vyvíjí řeč takto jednoznačně a snadno.

V mateřské škole se učitelé běžně setkávají s dětmi, kterým dělá řeč problémy nebo jejichž vývoj řeči je opožděný či omezený, nebo které se učí mluvit pomaleji a dělá jim velké obtíže vyjádřit své myšlenky či přání. I já mám s těmito dětmi za dobu mé sedmileté učitelské praxe v prostředí běžné mateřské školy zkušenost, a proto se o tuto problematiku delší dobu zajímám a stala se i důvodem napsání této diplomové práce. Napsání diplomové práce vnímám jako prostředek, který mě v této oblasti profesně obohatí o další informace a zkušenosti, které získám prostřednictvím prostudované literatury a zkušeností kolegů, se kterými je výzkum realizován.

Teoretická část je složená z pěti kapitol, které čerpají především z poznatků pedagogů, psychologů, speciálních pedagogů - logopedů, kteří se zabývají problematikou vztahující se k narušené komunikační schopnosti ve své literatuře. První kapitola se zabývá klasifikací narušené komunikační schopnosti a vymezením poruchy vývojová dysfázie. Druhá kapitola se věnuje integraci dětí s NKS do běžných mateřských škol, vymezuje podmínky a povinnosti mateřské školy. Třetí kapitola pojednává o vzdělávání dětí s NKS v běžné mateřské škole. Čtvrtá kapitola seznamuje s kvalitou předškolního pedagoga a jeho rolí při vzdělávání dítěte s narušenou komunikační schopností. Pátá kapitola se zabývá spoluprací učitelů a rodičů s odborníky.

Praktická část zkoumá průběh vzdělávání dítěte s poruchou vývojová dysfázie v běžné mateřské škole a mapuje rizika a přínosy mající vliv na jeho vzdělávání.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. Klasifikace narušené komunikační schopnosti

Problematika narušené komunikační schopnosti (dále jen NKS) je velmi složitá, obsáhlá a řada poruch NKS je obvykle důvodem pro podpůrná opatření navrhovaná školským poradenským zařízením. (Vrbová a kol., 2012) Velmi přesně NKS vystihuje Lechta (1990), který definuje: „*Komunikační schopnost jednotlivce je narušena tehdy, pokud některá rovina jeho jazykových projevů působí interferenčně vzhledem k jeho komunikačnímu záměru. Dodává, že se může jednat o foneticko-fonologickou, lexikálně-sémantickou, morfologicko-syntaktickou i pragmatickou rovinu jazykového projevu.*“ (Lechta In Bytešníková, 2012, s. 15)

Narušení komunikační schopnosti může být trvalé nebo přechodné nebo se také projevit jako vrozená vada nebo získaná porucha. Nejčastěji se projevuje v počátcích řečového vývoje a bývá také častým důvodem k odkladu školní docházky. Je jí třeba věnovat náležitou pozornost, jelikož opoždění či narušení vývoje řeči v raném nebo předškolním věku, může mít negativní dopad na další vývoj jedince např. ve školní úspěšnosti, pracovním zařazení, sociálních vztazích apod. (Bytešníková, 2012)

V současné době můžeme diferencovat několik kategorií narušené komunikační schopnosti. My si NKS vymezíme podle Škodové, Jedličky (2007), kteří seznamují s 10 základními kategoriemi: vývojová nemluvnost (*opožděný vývoj řeči, vývojová dysfázie*), získaná orgánová nemluvnost (*afázie*), získaná psychogenní nemluvnost (*mutismus*), narušení zvuku řeči (*huhňavost, palatolalie*), narušení flance/plynulosti řeči (*koktavost, breptavost*), narušení článkování řeči (*dysartrie, dyslalie*), narušení grafické stránky řeči (*poruchy čtené a psané řeči*), symptomatické poruchy řeči, poruchy hlasu, kombinované vady a poruchy řeči.

Při NKS u dítěte má největší úlohu logopedická prevence, včasná a správná diagnostika a v neposlední řadě také včasná stimulace. Velkou roli zde hraje týmový přístup v podobě spolupráce odborníků z lékařských i nelékařských oborů, rodičů, pedagogů.

1.1 Vývojová dysfázie

Škodová, Jedlička (2007, s. 110) uvádějí, že dosud bylo publikováno mnoho prací a s nimi i řada různých nejednotných definic. Nejednotnost definic a termínů spatřují

v tom, že vznikaly v různých lékařských i nelékařských oborech např. foniatrie, neurologie, logopedie, psychologie, ale také v různých časových obdobích. Ztotožňují se s definicí, kterou označuje současná česká klinická logopedie: „*Vývojová dysfázie je specificky narušený vývoj řeči, projevující se ztíženou schopností nebo neschopností naučit se verbálně komunikovat, i když podmínky pro rozvoj řeči jsou přiměřené.*“

Vítková (2004, s. 111) popisuje vývojovou dysfázii jako poruchu, „*která má systémový charakter a zasahuje receptivní i expresivní složky řeči v různých jazykových rovinách, postihuje výslovnost, gramatickou strukturu i slovní zásobu.*“

Kutálková (2005, s. 137) doplňuje, že se jedná o poruchu řeči, „*kde hlavním a prvním příznakem je opoždění řeči. Předpona - dys v terminologii označuje poruchu vývoje, druhá část slova - fázie pochází z řeckého výrazu femi, který znamená, vypravuji.*“ Lejska (2003) vysvětluje, že postižený řeč normálně slyší, ale nedostatečně a nepřesně rozumí, to zapříčiňuje i vznik špatné tvorby vlastní řeči.

Vývojová dysfázie postihuje nejen oblast řeči, ale celkový vývoj osobnosti, který je nerovnoměrný. Často bývá zasaženo i porozumění řeči, přestože má dítě dobré intelektové schopnosti. Nedostatky se objevují v různé míře i v oblasti jemné motoriky, lateralizaci, grafomotoriky, paměti či pozornosti. Objevují se i poruchy percepce zrakových, hmatových a rytmických signálů, narušení pravolevé či časové orientace. Dítě s vývojovou dysfázií má celkově sníženou psychickou výkonnost, pozornost a je rovněž zvýšeně unavitelné. (Bytešníková, 2012)

Vítková (2004) ještě doplňuje, že často u dítěte bývá narušená i sféra emocionální, zájmová i motivační a ve školním věku se projevují specifické vývojové poruchy učení např. dyslexie, dyspraxie, dysgrafie.

Řeč dítěte s vývojovou dysfázií bývá obsahově velmi chudá s malou slovní zásobou, která se jen pomalu zvětšuje. Jeho formulace bývají stereotypní a nenápadité. Často zaměňuje podobná slova a jeho vyjadřovací obratnost bývá značně omezena. Dále např. chybí ve skloňování a časování, nedokáže dát správný pád předložce, plete si vidy sloves, vynechává zvrtná zájmena i části tvarů minulého času. Používá velmi jednoduché věty, které mají neobratnou stavbu, jsou kostrbaté a mají přeházený slovosled. Dítě většinou umí skoro všechny hlásky jako přírodní zvuk správně vyslovit, ale nedokáže je složit do slova (např. řekne pipi jako ptáček, sss jako had apod.). Nezvládá odlišovat tvrdé a měkké slabiky (např. di a dy), dvojice sykavek (např. S-Š, C-Č), dvojici samohlásek A a E (např. Ava, Alana místo Eva, Alena) a znělé a neznělé hlásky (např. T-D). Často zaměňuje i slabiky (palota-lopata) nebo vynechává části slov

(mana-mašina). Celkově bývá řečový projev dítěte velmi nesrozumitelný a často si vytváří „vlastní slovník“. Také se u nich vyskytuje porucha motoriky mluvidel, kdy nedokážou napodobit ani jednoduché pohyby nebo grimasy. (Kutálková, 2002)

Dále dítě mívá potíže v motorice, kdy se projevuje motorickým neklidem, nedostatečnou koordinací pohybu a celkově bývá nešikovné a neobratné v činnostech či hrách. V oblasti grafomotoriky a kresby dělá dítěti problém správné držení tužky a jeho lateralita bývá často nevyhraněná. Škodová, Jedlička (2007) uvádějí, že kresba dítěte s vývojovou dysfázií je zcela typická a nápadná. Dítě deformuje tvary, obrázky vypadají jako čmáranice, mají špatné proporce a nápadné bývá i rozložení jednotlivých částí obrázku na ploše papíru, kdy kreslí části těsně vedle sebe nebo přes sebe, přitom část papíru zůstává nevyužita. V oblasti paměti a koncentraci pozornosti bývá nápadná krátkodobá paměť. Dítě si nepamatuje základní instrukci, nezvládá opakování delších slov, jednoduchou říkanku a nedokáže ani napodobit stále se opakující rytmickou řadu apod. (Škodová, Jedlička a kol., 2007)

2. Integrace dítěte s NKS do běžné mateřské školy

V dnešní době je již obvyklé vzdělávat děti se zdravotním postižením v běžné mateřské škole (dále také MŠ). Podle Michalíka (In Vrbová a kol., 2012) počet dětí a žáků s tělesným, zrakovým, sluchovým, řečovým a lehčím stupněm postižení navštěvující běžnou mateřskou či základní školu převýšil počet dětí ve speciálních školách. Až donedávna tomu tak však nebylo.

V počátcích 90. let byly jedním z důvodů odmítání integračních tendencí obavy z nepřijetí dítěte zdravými vrstevníky. „Krutost“ některých dětí vůči dětem, které se odlišovaly od běžného průměru, byla argumentem pro většinu dospělých, kteří měli s těmito dětmi zkušenost. Mezi takovou odlišnost mimo jiné patřila i drobná vada řeči.

U nás však integrační a v současné době inkluzní praxe podobným obavám nenásvědčuje a ukazuje, že přítomnost dítěte s postižením ve třídě je vnímána jinak, než výše uvedeno. Děti zpravidla cítí závažnost zdravotního postižení a vítězí (zatím) soucit a pomoc. (Michalík In Vrbová a kol., 2012)

Kutálková (2005) vysvětluje, že děti s těžkým postižením řeči neměly dříve jinou možnost než navštěvovat speciální zařízení, protože běžnému kolektivu nestačily. V poslední době je však snaha o integraci těchto dětí do běžných mateřských škol velmi podporována a stává se pro ně velkou motivací, musí-li se s ostatními vrstevníky dorozumět. Většina našich autorů zabývajících se integrací dětí s NKS se k této

problematicke vyjadřuje podobně a shodují se, že stimulace řeči v dětském kolektivu a spontánní napodobování ostatních dětí je pro dítě s NKS v běžné mateřské škole velkou výhodou. Aby však toto dítě mělo z pobytu v běžné mateřské škole prospěch, autoři vymezují určité podmínky, kterými se věnuje kapitola 2.2.

2.1 Rizika integrace dětí s NKS

Jak už jsme se zmínili, integrace může být pro tyto děti velkou výhodou, avšak jsou tu i jistá rizika, která nejen rodiče těchto dětí, ale i učitelé musí před nástupem dítěte do běžné mateřské školy zvážit a promyslet. Např. Jehlíčková (In Vrbová a kol., 2012) spatřuje riziko v očekávání rodičů, kteří si myslí, že čím dříve jejich dítě s NKS umístí do běžné mateřské školy, tím rychleji se v kolektivu zdravých dětí rozmluví. Zdůrazňuje, že to platí pouze u určité části dětí a záleží nejen na úrovni vývoje, ale také na osobnostních vlastnostech konkrétního dítěte. Jsou děti, které si bez problémů poradí a komunikují neverbálně, nebo mají snahu se dorozumět i přes opakované neúspěchy. Pro jiné to však může znamenat vynaložení velké námahy až frustrace, kdy může začít docházet k různým nežádoucím projevům v chování (např. k afektům, úzkostným projevům, neadekvátnímu chování, rezignaci na navázání kontaktu) nebo mohou přestat komunikovat úplně.

Často zmiňované riziko je umístění dítěte s NKS do přeplněných tříd (25-28 dětí), které je mohou více zatěžovat akustickými podněty, neustálým ruchem, střídáním činností, množstvím činností a jevů vyžadující pozornost dítěte. Dalším rizikem může být volba nevhodných metod a prostředků a neuplatňování vysoce profesionálních postojů pedagogů i ostatních pracovníků, kteří se na péči o dítě a jeho vzdělávání podílejí.

Z Rámcově vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (dále také RVP PV) se dozvídáme, že k vyloučení rizik je důležité si stanovit, co v kterém případě potřeby dítěte představují, jaké z nich vyplývají nároky na práci předškolního pedagoga a jaké podmínky je třeba v prostředí mateřské školy vytvořit. Upozorňuje na důležitou spolupráci s konkrétním odborníkem, se kterým by měl pedagog konzultovat problémy, s nimiž se při vzdělávání tohoto dítěte setkává. V případě NKS dítěte, je to spolupráce s klinickým logopedem, dětským psychologem, popř. lékařem a se školským poradenským zařízením: speciálně pedagogickým centrem (dále také SPC) a pedagogicko-psychologickou poradnou (dále také PPP). Vyvozené společné závěry by se měly promítat do vzdělávacího programu školy, do individuálního vzdělávacího

plánu integrovaného dítěte i do práce samotného pedagoga. Učitel by při přípravě třídního programu měl na potřeby integrovaného dítěte pamatovat a měl by tomu přizpůsobovat i obsah vzdělávání.

2.2 Zajištění vzdělávacích podmínek při integraci

RVP PV (2006) uvádí, že integraci podporuje všude tam, kde je to vzhledem k druhu a míře postižení dítěte možné, kde lze vytvořit a zajistit potřebné podmínky, které vyplývají ze zdravotního oslabení dítěte.

„Základní povinné podmínky pro předškolní vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami jsou stanoveny zákony, vyhláškami a prováděcími předpisy. Kromě těchto podmínek je třeba, aby předškolní pedagog bral v úvahu ještě podmínky další, které ovlivňují kvalitu poskytovaného vzdělávání. Jsou to podmínky, které vyplývají z přirozených vývojových potřeb dětí předškolního věku, které jsou formulovány v RVP PV a zároveň i ty, které jsou dány jejich speciálními potřebami.“ (RVP PV, 2006, s. 36)

Koťátková, Průcha (2013, s. 78) doplňují, že *„většina podmínek naplňující kvalitu předškolního vzdělávání je společná pro všechny děti a pro celý vzdělávací proces a jsou zakotveny v zákoně 561/2004 Sb. o předškolním vzdělávání.“* Podle RVP PV (2006, s. 38) jsou podmínky vyhovující, jestliže je u dětí s poruchami řeči *„zajištěna kvalitní průběžná logopedická péče a je zajištěna těsná spolupráce s odborníky a s rodiči dítěte.“*

Šturma (In Mertin, Gillernová, 2010) shledává úspěšnou integraci, je-li zajištěna podmínka připravenosti a ochoty všech zúčastněných. Nejen tedy rodičů, pedagogů, dětského kolektivu a jejich rodičů, ale všech zaměstnaných osob v mateřské škole, tedy i školnic, kuchařek. Další nezbytnou potřebu vidí v tom, aby učitelé těchto dětí měli odbornou přípravu, kterou mohou absolvovat např. v některých pedagogických či speciálně pedagogických centrech, vysokých školách, občanských sdruženích v podobě seminářů a kurzů.

Jehličková (In Vrbová a kol., 2012) shrnuje, že k tomu, aby dítě mohlo být individuálně integrované a mělo nárok na poskytování podpůrných opatření, musí být zajištěny vhodné podmínky a to organizační, materiální, personální, a další, které si hlouběji popíšeme.

2.2.1 Organizační podmínky a řízení mateřské školy

Vrbová (2012) uvádí, že na základě vyšetření ve školském poradenském zařízení může být dítě zařazeno pro školní výkaznictví do kategorie zdravotně postižených dětí a v MŠ může být vedeno v režimu integrace. Po stanovení diagnózy vystavuje školské poradenské zařízení na žádost rodičů doporučení k integraci a napomáhá rodičům s hledáním vhodné mateřské školy. O přijetí do MŠ žádá rodič ředitele, ten je dítě podle ustanovení školského zákona povinen přijmout, pokud mu v tom však nebrání závažné překážky.

Jehličková (In Vrbová a kol., 2012) zmiňuje, že jednou z organizačních nutností by mělo být zajištění zvýšené individuální péče a podpory ze strany pedagogů. Dále by měl být vyčleněn prostor a čas, aby byla prováděna logopedická či speciálně pedagogická intervence. Učitelé by měli plánovat činnosti, které vycházejí z potřeb a zájmů dětí a měly by vyhovovat individuálním vzdělávacím potřebám dětí a jejich možnostem.

Ředitel mateřské školy zodpovídá za celý průběh integrace. Je tedy jeho povinností, aby vymezil úkoly všem pracovníkům, které by měl pozitivně motivovat a podporovat jejich vzájemnou spolupráci. Jeho náplní by měla také být úzká spolupráce v nejlepším případě se SPC, PPP, klinickým logopedem a v případě potřeby i s dalšími odborníky.

Jeho povinností je vypracovat školní vzdělávací program, na jehož tvorbě se podílejí i ostatní učitelé, přičemž za jeho zpracování nese plnou odpovědnost. Stejně tak je to i při zpracování individuálního vzdělávacího plánu (dále také IVP).

2.2.2 Věcné (materiální) podmínky

Prostředí třídy, kam dochází dítě s NKS nevyžaduje zvláštní úpravy. Především je důležité, aby prostorové uspořádání vyhovovalo skupinovému i individuálnímu činností.

Zpravidla bývá mateřským školám doporučován snížený počet dětí ve třídě, avšak většině škol následné ekonomické dopady neumožní uplatnit toto opatření, jelikož by se snížily mzdové prostředky na pedagogy.

Třída by měla být vybavena názornými, didaktickými a speciálními pomůckami, pracovními listy, odbornými publikacemi, speciálními hračkami a kompenzačními pomůckami.

2.2.3 Personální podmínky

Učitel v mateřské škole by měl mít odbornou kvalifikaci a optimální by bylo, kdyby měl vzdělání v oblasti logopedie, minimálně na úrovni kurzu logopedické prevence. Pokud nemá žádné vzdělání a nikdy nebyl v oblasti logopedie proškolen, je nezbytné, aby spolupracoval se školským poradenským zařízením či odborníky, kteří by měli učitele přesně informovat, jak má k dítěti přistupovat a v čem ho rozvíjet. RVP PV (2006, s. 35) nahlíží na tuto skutečnost podobně. Konkrétně uvádí, že, „*specializované služby, jako je např. logopedie a jiná péče o děti se speciálními potřebami, ke kterým předškolní pedagog sám není dostatečně kompetentní, byly zajišťovány ve spolupráci s příslušnými odborníky (speciálními pedagogy, školními či poradenskými psychology, lékaři apod.)*“. Celý pedagogický tým by měl pracovat podle určitých pravidel a podílet se spolu s ředitelem na vytváření a inovaci školního vzdělávacího programu. (Kořátková, Průcha, 2013)

2.2.4 Psychosociální podmínky

Učitel by měl zajistit, aby se dítě v mateřské škole cítilo bezpečně, jistě a spokojeně. Měl by respektovat vlastní tempo dětí a vývojové i individuální potřeby dětí, na které by měl umět reagovat a napomáhat v uspokojování těchto potřeb. Nejen dítě, ale i rodiče by měl přijímat s úctou, ohleduplností, otevřeností, srdečností, s projevy přátelství, soucitu, pochopení a důvěry.

Důležitý je i postoj učitele mateřské školy k sobě samému. Učitel by měl být především spokojený a psychicky vyrovnaný, přičemž už tyto dva faktory, jak popisuje Rezková (In Mertin, Gillernová, 2010), jsou předpoklady úspěšné výchovy a dle některých výzkumů mohou ovlivňovat vývojové pokroky dětí.

Osoby, které se podílejí na fungování mateřské školy, by se měly snažit o vytváření dobrého školního klimatu, které je výsledkem vztahů a kvality všech zúčastněných. Kořátková, Průcha (2013) seznamují s výčtem osob, kterých se vytváření školního klimatu může týkat. Řadí sem především ředitele, pedagogické i nepedagogické pracovníky, děti, rodiče, přístup zřizovatele a dalších institucí a jejich pracovníků např. PPP, SPC, logopedické poradny apod. Všichni účastníci by měli mít mezi sebou dobré vztahy pramenící z porozumění, ochoty, spolupráce, morální kvality, důvěry, tolerance, pozitivně orientované komunikace apod.

Před příchodem dítěte s NKS do třídy je důležité, aby učitel s novou situací seznámil jak ostatní děti, tak rodiče zdravých dětí, ale i své kolegy a ostatní pracovníky,

se kterými dítě přijde do kontaktu. Adaptace dítěte by měla probíhat postupně, aby si dobře zvyklo na nové prostředí i situace. Učitel by měl dětem umožňovat aktivní spoluúčast a větší míru samostatného rozhodování, kdy by měl především působit na kvalitu vztahů ve třídě, měl by podporovat vzájemnou důvěru, oceňovat dětské snažení a jejich různorodé zájmy.

2.2.5 Spoluúčast rodičů

Rodiče, jejichž dítě je integrované, by měli spolupracovat s mateřskou školou na maximální úrovni. Stane-li se, že je tato spolupráce na některé úrovni nefunkční, můžeme předpokládat, že integrace nebude úspěšná. Spolupráce by měla fungovat na základě partnerství, kdy učitelé poskytují rodičům pravidelně informace o prospívání jejich dítěte, o jeho individuálních pokrocích v jeho rozvoji a učení. Spolupráce může probíhat formou průběžné denní komunikace nebo také mohou být určeny termíny pro konzultace učitelek s rodiči. Učitelé nabízejí různé způsoby komunikace a jsou iniciátory otevřené a vstřícné komunikace s rodiči. Učitel by měl podporovat vznik dobrých vzájemných vztahů s oboustrannou důvěrou a umožňovat rodičům komunikovat se školou podle jejich potřeb. (Koťátková, Průcha, 2013)

Od rodičů se očekává, že budou pedagogy informovat o průběžných vyšetřeních jejich dítěte a případné výsledky z vyšetření doručí mateřské škole.

Je důležité také, aby mateřská škola informovala o integraci rodiče zdravých dětí, aby se předešlo některým nepříjemným situacím. Rodiče je potřeba informovat o tom, co se ve třídě děje a jak integrace vypadá. Může se stát, že někteří rodiče budou mít obavy, že integrace probíhá na úkor péče o jejich potomky. Již z těchto zmiňovaných důvodů by MŠ měla ukázat i přínosy, které má pro jejich zdravé dítě čas strávený s postiženým vrstevníkem. (Kramulová, 2011)

Lipnická (2013, s. 29) shledává jako důležité, aby učitel podporoval rodiče v pravidelné docházce s dítětem za logopedem a dalšími odborníky a posiloval, *„vědomí rodičů, že láskyplná a rozvíjející rodinná výchova pomáhá kompenzovat nedostatky pramenící z NKS.“*

2.3 Povinnosti mateřské školy při integraci dítěte s NKS

„Předškolní vzdělávání realizované nejčastěji v mateřské škole se přizpůsobuje vývojovým fyziologickým, kognitivním, sociálním a emocionálním potřebám dětí

předškolního věku a musí zohledňovat vývojová specifika a maximálně je respektovat.“ (Koťátková, Průcha, 2013, s. 51)

Dle platného znění *školského zákona č. 561/2004 Sb., § 16* jsou pedagogičtí pracovníci povinni naplňovat speciální vzdělávací potřeby integrovaných dětí, kdy odpovědným subjektem za jejich plnění je mateřská škola a odpovědnou osobou je ředitel.

Valenta (2013) uvádí, že vyžaduje-li to povaha zdravotního postižení, mohou být zřizovány pro děti se zdravotním postižením jednotlivé třídy či oddělení s upravenými vzdělávacími programy. Také informuje, že ředitel mateřské školy může ve třídě, ve které se vzdělává dítě se speciálními vzdělávacími potřebami, zřídit funkci asistenta pedagoga. K těmto úkonům je však nezbytný souhlas krajského úřadu.

Ve třídě běžné mateřské školy lze s přihlédnutím k rozsahu speciálních potřeb dětí individuálně integrovat nejvýše 5 dětí se zdravotním postižením. Podle *vyhlášky č. 14/2005 Sb., § 2 (2) Se třída naplňuje do počtu 24 dětí. (3) Třída, ve které jsou zařazeny děti se zdravotním postižením má nejméně 12 dětí, a naplňuje se do počtu 19 dětí.*

„Zřizovatel však může v souladu s ustanovením § 23 školského zákona, rozhodnout o výjimce musí však respektovat stanové minimální a maximální počty dětí.“ (Valenta, 2013, s. 567)

MŠ je povinna zajistit dítěti individuální péči a měla by rozvíjet u dítěte soběstačnost, společenskou integraci. Dále by měla podporovat jeho osobnostní rozvoj a je nutné, aby zabezpečila nezbytnou speciální pedagogickou podporu nejlépe v podobě spolupráce jak s rodinou, tak se školským poradenským zařízením, klinickým logopedem, případně i dalšími odborníky vyžaduje-li to porucha dítěte.

2.3.1 Individuální vzdělávací plán

Zelinková (2007, s. 172) definuje IVP jako *„závazný pracovní materiál sloužící všem, kteří se podílejí na výchově a vzdělávání integrovaného žáka.“*

IVP přesně vymezuje *školský zákon vyhláška č. 73/2005 Sb., ve znění vyhlášky č. 147/2011 Sb. § 6*. Informuje, že v souladu s *ustanovením § 18 školského zákona* se uvedená část vyhlášky vymezující podrobnosti IVP týká pouze žáků, nikoliv dětí v předškolním vzdělávání. Doplňuje, že to však neznamená, že by nebylo možné IVP v MŠ vytvářet a realizovat. Školský zákon (In Valenta, 2013, s. 689) dodává: *„v případě rozhodnutí ředitele MŠ o vytvoření IVP nejsou při jeho tvorbě předepsány žádné obsahové ani formální náležitosti avšak stanovuje odpovědnost za zpracování*

IVP a povinnost spolupráce při jeho zpracování se školským poradenským zařízením a se zákonným zástupcem dítěte, který jej potvrdí podpisem.“

IVP by měl vycházet ze školního vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (dále jen ŠVP PV), který má MŠ zpracovaný v souladu s RVP PV a ze závěrů speciálně pedagogického, případně psychologického vyšetření školského poradenského zařízení. Měl by být vypracován před nástupem dítěte do MŠ a nejpozději měsíc po jeho nástupu. V průběhu roku může být doplňován a případně upravován. (Zelinková, 2007)

2.3.2 Zajištění asistenta pedagoga

U některých poruch NKS, jako je těžká vývojová dysfázie bývá zpravidla doporučen asistent pedagoga, který je v mnoha školách vnímán jako jeden z nejdůležitějších prostředků speciálně pedagogické podpory. Škola ho může přijmout na základě doporučení školského poradenského zařízení, které má vliv i na schválení jeho úvazku v předškolním zařízení.

Předpoklady pro kvalifikaci asistenta pedagoga stanoví školský zákon. Málokterý člověk, který se rozhodne pracovat jako asistent pedagoga, je ovšem splňuje. V dnešní době není problém dodělat si vzdělání různými kurzy. Ideální je, když má asistent pedagoga pedagogické vzdělání nebo kurzy se zaměřením na speciální pedagogiku, případně vzdělání v oblasti sociálních služeb. Problémem je ovšem nedostatečné finanční ohodnocení.

Asistent pedagoga by měl být především člověk, který má vztah k dětem, je vyrovnaný, empatický, důsledný a umí se přizpůsobit situaci. Rizikem však může být to, že se o tuhle práci často ucházejí lidé, kteří si nedovedou představit, co obnáší a kteří jsou například dlouhodobě nezaměstnaní a mají pocit, že se zde mohou uplatnit. (Uzlová In Těthalová, 2008)

Chaloupková (In Kramulová, 2011, s. 17) zdůrazňuje, že by asistent pedagoga neměl trávit všechnen čas výhradně se svěřeným dítětem, „protože by mohl jeho integraci paradoxně brzdít.“ Upřesňuje, že dítě potřebuje i prostor samo pro sebe a přílišná péče ho může omezovat v rozvoji jeho samostatnosti. Asistent pedagoga, který je úzkostlivý a nadměrně o dítě pečuje, může v dítěti posilovat přesvědčení, že bude mít stále někoho po ruce, kdo za něj všechno vyřeší a může mít tendenci méně navazovat kontakty s ostatními dětmi. Jeho snahou by mělo být, aby především podporoval vztahy mezi integrovaným dítětem a ostatními dětmi.

Uzlová (In Těthalová, 2008) také spatřuje jako důležité, aby si učitel hned na začátku určil mantinely a ujasnil si s asistentem pedagoga kompetence. Je nutností, aby se společně domlouvali, vyjasňovali si svá očekávání a bavili se o tom, co kdo z nich může dělat. Chaloupková (In Kramulová, 2011) však upozorňuje, že v praxi spolupráce pokulhává. Uvádí, že často se stává, že asistent pedagoga má tendenci mluvit učiteli do programu, jindy se zase pedagog brání přítomnosti asistenta pedagoga z pocitu, že se cítí být kontrolován, nebo si vzájemně přímo nesesdou. V tomto případě se doporučuje, aby si vše vyříkali za přítomnosti třetí osoby, kterou může být ředitel MŠ, metodik osobní asistence, pracovník školského poradenského zařízení apod. a pokud ani to nepomůže, obvykle se tato situace řeší výměnou asistenta pedagoga.

3. Vzdělávání dětí s NKS v běžné mateřské škole v souladu s RVP PV

Závazným dokumentem pro předškolní vzdělávání, který konkretizuje cíle a klíčové kompetence, vzdělávací obsah s pěti vzdělávacími oblastmi, vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro předškolní vzdělávání, zabývá se vzděláváním dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, autoevaluací školy, hodnocením dětí, zásadami pro zpracování školního vzdělávacího programu a povinnostmi předškolního pedagoga je ***Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání***. „*Vychází ve své základní koncepci z respektování individuálních potřeb a možností dítěte. Z toho důvodu je i základním východiskem pro přípravu vzdělávacích programů pro děti se speciálními potřebami.*“ (RVP PV, 2006, s. 36)

Hlavním cílem předškolního vzdělávání je „*rozvoj osobnosti každého dítěte s přihlédnutím k jeho individuálním schopnostem, možnostem a potřebám, kdy na konci předškolního období by mělo být dítě samostatnou osobností schopnou zvládat veškeré požadavky, které na něho budou kladeny v dalších etapách života.*“ (Bytešníková, 2012, s. 89) Z RVP PV se dozvídáme, že uvedené cíle jsou společné pro vzdělávání všech dětí, tedy i dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, ale jejich naplňování se musí přizpůsobovat tak, „*aby to vyhovělo dětem, jejich potřebám i možnostem.*“ (RVP PV, 2006, s. 36) Učitel by měl být ve vztahu k těmto cílům o konkrétní poruše dostatečně informován a měl by disponovat určitými vědomostmi, co konkrétní porucha vyžaduje, aby mohl dítě rozvíjet po všech jeho stránkách a v souladu se záměry RVP PV.

3.1 Komunikační kompetence

Koťátková, Průcha (2013, s 39) definují komunikační kompetenci jako „*soubor dovedností, jak naučené prostředky jazyka (slovní zásobu a gramatiku) používat k různým účelům dorozumívání.*“

Z RVP PV se dozvídáme, jaké konkrétní komunikační kompetence by si dítě mělo na konci předškolního vzdělávání osvojit. Slabiny v takto pojatých komunikačních kompetencích však shledává Průcha (2011), který vidí potíž v tom, že se neopírají o vědecky podložené poznatky o skutečném stavu komunikačních kompetencí dětí v různých věkových obdobích a faktorech, které mohou jejich vývoj ovlivňovat. Z uvedených důvodů poukazuje na to, zda jsou skutečně realizovatelné v běžných mateřských školách a zdali je v možnostech učitelek je naplňovat. Dodává, že je nutné zkoumat dětskou řeč a komunikaci a následně oblast edukační reality, jelikož současné české poznání shledává jako nedostatečné.

Komunikační kompetenci se také zabývá Bytešníková (2012), která ji popisuje jako jednu z nezastupitelných klíčových kompetencí. Základní předpoklad pro rozvoj komunikačních kompetencí dětí v mateřské škole je utvoření podnětného prostředí v MŠ, správný řečový vzor pedagoga, záměrné rozvíjení vzájemné komunikace a rozvoj aktivní i pasivní slovní zásoby v každodenních plánovaných činnostech.

V oblasti „**Dítě a jeho tělo**“ uvádí Bytešníková (2012, s. 90), že na pozitivní rozvoj dětské řeči působí „*rozvoj hrubé i jemné motoriky, motoriky mluvních orgánů a grafomotorických činností. Dítě v této oblasti, má dostatečné možnosti pro vytváření příležitostí pro rozvoj komunikace především v rámci foneticko-fonologické roviny řeči.*“

Oblast „**Dítě a jeho psychika**“ rozvíjí všechny jazykové roviny – fonologická, lexikálně-sémantická, morfologicko-syntaktická i pragmatická. Je rozdělena do třech podoblastí:

1. **Jazyk a řeč** - Rozvíjíme řečové schopnosti a jazykové dovednosti jako je vnímání, naslouchání, porozumění, správná výslovnost, mluvní projev, vytváření pojmů, souvislé vyjadřování. Dbáme na rozvoj celkového kultivovaného projevu, verbální i neverbální komunikace a snažíme se o osvojení si dovedností předcházejících čtení i psaní.
2. **Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace** - Rozvíjíme tvořivost u dítěte, zvědavost a radost z objevování nových poznatků. Dbáme na rozvoj smyslového vnímání, zpřesňování a kultivaci, přecházíme od konkrétně

názorného myšlení k slovnělogickému. Což je podle Bytešníkové (2012, s. 95), „zásadní pro rozvoj komunikačních kompetencí dítěte.“

3. **Sebepojetí, city a vůle** - Rozvíjíme citové vztahy k okolí, pozitivní city ve vztahu k sobě, kultivaci vnímání.

Vytváření vztahu k ostatním lidem je charakteristickým znakem pro oblast „**Dítě a ten druhý**“. V této oblasti se zaměřujeme na posílení prosociálního chování. Rozvíjíme interaktivní a komunikativní dovednosti a uplatňujeme rozvoj všech jazykových rovin.

V oblasti „**Dítě a společnost**“ můžeme rozvíjet také všechny jazykové roviny. Konkrétními příklady rozvoje všech jazykových rovin v dané oblasti se zabývá Bytešníková (2012, s. 96).

- a. **Pragmatická složka řeči**: mít povědomí o mezilidských a morálních hodnotách, rozvíjet schopnost žít ve společenství ostatních lidí, mít schopnost přizpůsobit se okolí a spolupracovat s jinými jedinci.
- b. **Lexikálně-sémantická rovina**: seznamovat se světem lidí, kulturou a uměním, vytvářet základní informace o existenci ostatních kultur a národností.
- c. **Foneticko-fonologická rovina**: zdokonalovat zvukové stránky mluvené řeči, vnímat, že lidé mluví různými jazyky.
- d. **Morfologicko-syntaktická rovina**: rozvíjet gramatickou stavbu slov a vět při veškerých činnostech a akcích.

Prostřednictvím oblasti „**Dítě a svět**“ seznamujeme děti s okolním světem a vlivem člověka na životní prostředí. Dítě si pomocí této oblasti rozšiřuje aktivní i pasivní slovní zásobu (lexikálně-sémantická rovina) a rozvíjí si řeč při vzájemné komunikaci s ostatními jedinci (pragmatická rovina). Učitel se zaměřuje na podporu a správnou výslovnost dítěte (foneticko-fonologická rovina) a gramatickou stavbu řeči (morfologicko-syntaktická rovina).

4. Kvalita předškolního pedagoga a jeho role při vzdělávání dítěte s vývojovou dysfázií

Většina dětí předškolního věku navštěvuje mateřskou školu, která má na rozvoj dítěte po všech jeho stránkách ohromný vliv, a proto je velmi důležitá pečlivá práce učitelky.

Kvalitní učitelka je podle Kořátkové, Průchy (2013, s. 60) taková učitelka, která působí a vzdělává tak, „aby schopnosti, dovednosti a vědomosti dětí byly rozvíjeny v širokém rozsahu jejich možností.“

Učitelky mateřských škol by měly mít dostatek vědomostí o předškolním dítěti a pro pedagogickou práci by měly dokázat vytvářet vhodné podmínky. Aby jejich práce s dětmi byla úspěšná, měly by dokázat volit „*odpovídající metody, otevřeně a pozitivně komunikovat a diferencovat práci podle věku, stavu rozvoje a potřeb jednotlivých dětí.*“ (Koťátková, Průcha, 2013, s. 60)

Kvalita výkonu učitelky úzce souvisí s jejich dovednostmi v oblasti osobnostní, sociální a sociálně psychologické. V rámci těchto dovedností by měla být učitelka citlivá, trpělivá, měla by mít porozumění. Měla by být schopná vymezovat určitá pravidla soužití a vytvářet prostředí, které je pro dětské poznání a učení motivující. Dále by měla tvořivě přistupovat k plánování obsahu práce s dětmi v souladu s RVP PV. Aby však byla schopna tuto dovednost naplňovat, předpokládá se u ní, že bude nejen tvořivá, ale že bude mít i pedagogicko-psychologické znalosti o zvláštностech dětí předškolního věku a další odborné a didaktické znalosti.

Učitelka, která je odborně vybavena by měla mít znalosti o vývojových možnostech a zákonitostech vývoje dětí, případně odchylek, aby její počínání bylo dětem co nejvíce ku prospěchu. Měla by být schopna rozpoznat u dítěte různé odchylky od běžného vývoje a na tento stav by měla umět i reagovat pedagogickými prostředky. Koťátková, Průcha (2013, s. 61) dodávají, že „*tyto pedagogické dovednosti se pojí s odbornými znalostmi o pedagogické diagnostice, které vedou k soustředěné a komplexní práci učitelky podle individuálních potřeb dítěte.*“

Učitelka by si měla uvědomit, že přes své chování působí na kvalitu sociálních dovedností dětí. Proto by měla mít i psychosociální dovednosti a chovat se tak, aby byla dětem co nejlepším vzorem a měla by mít také určité osobní předpoklady (např. trpělivost, empatii, pozitivitu, komunikativnost, tvořivost, vstřícnost, kvalitní vztah k dětem a jiné).

Role učitelky a její postavení se k problému je zásadní k tomu, aby integrace byla úspěšná. Je důležité, aby každá učitelka před nástupem dítěte s vývojovou dysfázií na to vždy pamatovala a uvědomovala si, jaké požadavky se od ní očekávají.

Podle Michalíka (In Vrbová a kol., 2012) je motivace základním momentem majícím vliv na všechny další aspekty činnosti učitelky integrovaného dítěte. Uvádí, že motivace bývá nejrůznější a učitelky mají k integraci různé postoje. Zmiňuje, že nejčastěji převládá postoj pomoci a porozumění. Dále se setkáváme s profesionálním zájmem učitelky o zvládání nové pedagogické situace a výjimkou nejsou ani postoje v podobě „neschopnosti odmítnout“.

Bytešníková (2012) zmiňuje, že v celém procesu edukace by měla učitelka uplatňovat odpovídající prostředky, formy a metody práce přiměřené pedagogické situaci mateřské školy. Měla by využívat kooperativního a činnostního učení a mezi důležité řadí i spontánní a sociální učení.

Již při adaptaci dítěte na MŠ může učitelka nabýt podezření, že něco u něj není v pořádku. Právě v tomto období je důležité, aby učitelka registrovala veškeré odchylky u dítěte, které se vymykají normě. Z tohoto důvodu je role učitelky v podobě identifikátora velmi významná a důležitá, jelikož včasnou identifikací problému může dítěti nesmírně pomoci v jeho dalším rozvoji.

Bytešníková (2012) seznamuje s tím, že vzdělávání plní také funkci diagnostickou, především ve vztahu ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, tudíž i jedna z rolí, kterou musí učitelka zastoupit je schopnost jednat jako pedagogický diagnostik.

Další očekávanou rolí, kterou by učitelka měla při práci s dítětem s vývojovou dysfázií disponovat, spatřujeme v roli poradce. Měla by dokázat rodičům poradit se stimulací rozvoje dítěte v oblasti, v níž je potřeba dítěti speciálně pomoci a nabízet řešení na úrovni profesních kompetencí učitelky mateřské školy. Dále by měla být schopná rodičům poradit, na které instituce se mohou obrátit (např. doporučuje kontakt s logopedem, s PPP, se SPC) *„jelikož pro odpovědné speciální rozvíjení či nápravu zjištěných nedostatků dětí není sama připravena.“* (Tomanová, 2002, s. 7)

4.1 Profesní kompetence předškolního pedagoga

Lipnická (2013, s. 12) popisuje **profesní kompetenci** *„jako soubor osvojených dovedností, postojů, hodnot a vlastností, které člověku v dané profesi umožňují efektivně plnit povinnosti, vykonávat potřebné činnosti a uplatňovat svá práva.“*

Koťátková, Průcha (2013, s. 65) ji definují *„jako komplexní schopnost a způsobilost vykonávat úspěšně učitelskou profesi.“* Konkrétně zmiňují, *„že zahrnuje znalosti, dovednosti a tvořivost, které učitelka využívá ke vzdělávání dětí, schopnost vnímat a vyhodnocovat potřeby dětí, podpořit je v individuálním rozvoji a získávat je pro poznávání a učení.“*

Gillernová (In Mertin, Gillernová, 2010, s. 28-30) uvádí čtyři skupiny profesních dovedností učitelky mateřské školy:

- A. Sociálně psychologické profesní dovednosti**
- B. Profesní dovednosti spojené s obsahem realizovaných činností, s různými oblastmi rozvoje dítěte předškolního věku**
- C. Metodické profesní dovednosti**
- D. Speciálněvýchovné a diagnostické profesní metody**

(B, C) *Oborové a metodické profesní dovednosti* popisuje takto: Učitelka mateřské školy by měla přesně vědět, co „s dětmi dělá, čím se s dětmi zabývá a jak má určitou aktivitu metodicky a didakticky zpracovanou.“

(D) *Speciálněvýchovné a diagnostické profesní metody* charakterizuje takto: Učitelka by měla respektovat vývojové a individuální charakteristiky dítěte. Měla by být schopná rozlišovat aktuální stavy dítěte, měla by umět přizpůsobit styl práce jednotlivcům i skupinám. Také by měla provádět průběžně pedagogickou diagnostiku.

Nejvíce se věnuje popisem (A) *Sociálněpsychologické profesní dovednosti*: Zdůrazňuje, že na ně nahlížíme jako na významnou součást profesní kompetence učitelky a lze je považovat za předpoklad či základ uplatňování i jiných výše popsanych profesních dovedností. Objevují se zde prvky dovedností jako např. sebereflexe, autenticita, empatie, akceptace druhých, otevřené vyjadřování za sebe, tolerování odlišných pohledů druhých, mnoho komunikativních dovedností apod. Zkušenosti potvrzují, že osvojení a rozvinutí těchto dovedností vede k upevňování profesní jistoty učitelky v mateřské škole, pomáhá zvládat změněné nebo nové výchovně-vzdělávací situace. Mezi tyto situace mimo jiné uvádí např. handicapované dítě v mateřské škole.

Lipnická (2013, s. 12) doplňuje, že „učitel jako pedagogický odborník nemá kompetence psychologa nebo speciálního pedagoga a proto je nemůže zastupovat ani vykonávat jejich činnost. Není ani oprávněn suplovat specializované logopedovy intervence a nelze od něj vyžadovat, aby uplatňoval metody logopedické terapie v oblasti stimulace, korekce či reedukace.“ Upřesňuje, že „pedagog pouze po zaškolení logopedem může do výchovně-vzdělávacího procesu integrovat speciální přístupy, které jsou ve shodě s cíli, principy, obsahem, metodami a formami edukace v mateřské škole, tj. jsou součástí kompetencí důležitých pro kvalifikovanou pedagogickou práci.“

4.2 Využití pedagogicko-psychologické diagnostiky

Pro učitelku mateřské školy je rozpoznání individuálních potřeb dítěte nezbytnou součástí její práce, jelikož jí tato znalost napomáhá plánovat přípravu programu a

vedení dětí a s tím související i hodnocení výsledků výchovně-vzdělávací aktivity. Pro rozpoznání individuálních potřeb využívá učitelka pedagogicko-psychologickou diagnostiku. Kucharská (In Mertin, Gillernová, 2010, s. 80) upřesňuje, že učitelka mateřské školy při své práci může využívat pedagogickou i psychologickou diagnostiku, ovšem „*skromnějšími prostředky než psycholog, který je k této činnosti odborně erudován.*“ Vysvětluje, že užití termínu pedagogicko-psychologická diagnostika je vhodnější pro potřeby učitelů, „*neboť kromě obsahů vzdělávání hodnotí učitel i osobnostní zvláštnosti žáka.*“

V rámci diagnostiky by měl pedagog „*zhodnotit základní anamnestické údaje, zdravotní obtíže v minulosti a současný zdravotní stav, rodinné prostředí, ale i podmínky, které jsou nastavené v prostředí školy.*“ (Jehličková In Vrbová a kol., 2012, s. 42)

Lipnická (2013) shrnuje, že promyšlenými diagnostickými postupy učitel zjišťuje u osobnosti dítěte, jaké jsou jeho silné stránky (přednosti, dovednosti) a slabé stránky (opoždění, nerovnoměrnosti). Díky těmto postupům je schopen včas rozpoznat u dítěte jeho individuální potřeby či zájmy a odhalit případné problémy.

Kucharská (In Mertin, Gillernová, 2010, s. 88) také seznamuje s oblastmi vycházející z kurikula předškolní výchovy, které sledujeme při pedagogicko-psychologické diagnostice. Tyto oblasti je vhodné pozorovat i u dítěte s NKS, jelikož jak už jsme uvedli výš, např. dítě s vývojovou dysfázií nemá problémy pouze v oblasti řeči, ale i motorice, pozornosti, zrakovém a sluchovém vnímání apod.

- *rozvoj pohybových dovedností (hrubá a jemná motorika, laterálita, grafomotorika)*
- *osvojování návyků (oblékání, samostatnost, hygiena, pracovní návyky)*
- *zvyšování kvality poznávacích funkcí (rozvoj záměrné paměti, úmyslné pozornosti, verbálního a logického myšlení, diferencovaného vnímání, slovníku aj.)*
- *rozvoj vědomostí (barvy, znalosti o přírodě, zvířatech, člověku, počasí aj.)*
- *rozšiřování orientace časové a prostorové*
- *předčíselné představy*
- *rozvoj sociálních dovedností (s vrstevníky, s učitelkou, dodržování pravidel)*
- *úroveň školní zralosti*

Dále se učitel zaměřuje na diagnostikování komunikačních způsobilostí dítěte, kdy poznává a hodnotí např.:

- *úroveň rozvoje parciálních receptivních (vnímání, poslouchání, porozumění) a produktivních (výslovnost, vyjadřování myšlenek, uplatňování pojmů) řečových a jazykových schopností,*
- *úroveň celkového jazykového projevu v komunikaci.* (Lipnická, 2013, s. 16)

Diagnostika prováděná pedagogem by měla být především objektivní, účelná, smysluplná a efektivní. Dítě by nemělo nikdy pocítovat, že je diagnostikované a v žádném případě by neměla být pro dítě stresující.

Učitel posuzuje, hodnotí a poznává dítě vždy objektivně, nikdy nevychází z prvního dojmu a nedělá unáhlené závěry, pokud nedisponuje úplnými informacemi. Lipnická (2013, s. 19) definuje pedagogickou činnost především jako *„pozitivní a optimisticky zaměřenou činnost učitele za účelem odhalování možností a příležitostí v rozvoji osobnosti dítěte.“*

4.3 Rozvojové působení předškolního pedagoga

Aby se dítě optimálně osobnostně rozvíjelo a aktivně realizovalo vlastní komunikační záměry, je důležité, aby pedagog rozšířil a posílil individuální přístup k dítěti a aplikoval některé logopedické, psychologické a speciálně-pedagogické přístupy. Pedagog by měl v maximální možné míře rozvíjet obsahovou stránku řeči a spontánní řečový projev dítěte tak, aby spolupracovalo a rozumělo si s ostatními dětmi i dospělými. Měl by také dodržovat určitá pravidla primární podpory dítěte v mateřské škole. Vymezením konkrétních pravidel se zabývá Lipnická (2013, s. 36).

1. *Učitelka by měla umožnit dítěti s NKS vzdělávat se společně se zdravě komunikující populací dětí v běžné mateřské škole.*
2. *Měla by respektovat doporučení odborníků při rozvíjení komunikačních schopností dítěte.*
3. *Měla by regulovat emoční klima ve třídě tak, aby v ní nebyl křik, napětí a konflikty.*
4. *Měla by být schopna umět potlačovat negativismus dítěte ignorováním, neposilováním nežádoucích projevů, avšak do jisté míry, aby dítě neporušovalo práva jiných osob.*
5. *Za každých okolností by se měla snažit o vzájemné porozumění s dítětem, popřípadě by měla použít systémy náhradní (alternativní) nebo podpůrné (augmentativní) komunikace podle doporučení logopeda.*

6. *Měla by být ochotna usilovat o spokojenost dítěte a zmírňovat jeho adaptační, sociální či emoční problémy.*
7. *Při rozvíjení osobnosti dítěte by měla spolupracovat s rodiči a dalšími odborníky tak, aby jejich působení směřovalo ke stejným cílům.*

Pedagog by měl u dítěte s vývojovou dysfázií rozvíjet řeč pomocí cvičení (her) např. dechových, rytmizačních, artikulačních a intonačních. Dále by měl využívat činností v podobě napodobování zvuků, tvorby rýmů, hry se slovy, povídání, rozhovorů, vyprávění a převyprávění, zpívání písní, říkadel, básniček, komentování zážitků a aktivit, popisu předmětů - obrázků - situace, hádanek, dramatizace, čtení dětem, poslechu textu apod.

Jak už jsme zmínili u dítěte s vývojovou dysfázií se vyskytují problémy i v jiných oblastech než jen v řeči. Proto by se měl pedagog při rozvíjení dítěte zaměřit na cvičení k rozvíjení pozornosti, soustředění, smyslového vnímání, paměti, jemné motoriky, pohybové koordinace, tělesného schématu a pravolevé orientace, propriocepce a rovnováhy, kresby, grafomotoriky i jiné.

K tomu všemu by dítě mělo být vedeno za použití rozvojového působení učitele, v souladu s etnickými principy a „*prostřednictvím obohacujících zážitků v prostředí běžného života a v inkluzivních podmínkách mateřské školy.*“ (Lipnická, 2013, s. 37)

Při komunikaci s dítětem s vývojovou dysfázií je důležité, aby učitel zpomalil své tempo řeči a jednoznačně formuloval pokyny či otázky a ověřoval si, zda mu dítě porozumělo. Otázky a pokyny by měl formulovat tak, aby zpočátku umožňovaly dítěti jednoslovnou odpověď a postupně by měl zvyšovat jejich obtížnost. Měl by udržovat při komunikaci s dítětem zrakový kontakt a ponechávat určitý čas mezi větami, otázkami, které mu sděluje. Především by měl vytvářet klidnou atmosféru, nikam nespěchat a na verbální reakci dítěte, či odpověď efektivním způsobem počkat. (Mlčáková In Vrbová a kol., 2012)

Kutálková (2002, s. 62) doplňuje, že to, co chceme „*do paměti dítěte uložit, vyslovujeme výrazně, pomalu, zřetelně, často opakovaně.*“ Doporučuje, aby pedagog ostatní slovní doprovod minimalizoval a nahradil ho, především v prvních fázích nácviku a v nižších vývojových etapách, spíše gesty a mimikou.

Od pedagogů se očekává, že budou mít o této problematice dostatek informací, avšak jisté je, že nebudou tuto problematiku zvládat na úrovni vědomostí a zkušeností

logopeda. Důležité je, aby věděli, jak dítěti ulehčit komunikaci v jeho každodenním životě a vhodnými způsoby a podmínkami přispívali k zlepšování jeho komunikace.

U dítěte s vývojovou dysfázií by měla být úprava řeči výhradně vedena logopedem, který dává pokyny rodičům jak s dítětem pracovat. Optimální je, když tyto pokyny dává logoped i přímo pedagogovi minimálně prostřednictvím rodiče.

Pedagog není kompetentní k tomu, aby dělal nápravu řeči a upravoval výslovnost dítěte, jelikož by neodborným prováděním logopedické reedukace mohl nápravu vadné výslovnosti u dítěte velmi negativně ovlivnit.

5. Spolupráce rodičů a mateřské školy se školským poradenským zařízením a klinickým logopedem

Vývoj řeči u dětí hodnotí pediatr při preventivních prohlídkách už od raného věku. V případě diagnózy vývojová dysfázie pediatr nepozná, zda se konkrétně jedná o tuto poruchu, ani klinický logoped ji samostatně nediodnostikuje. Jedná se o týmovou záležitost a diagnóza bývá potvrzena až na základě vyšetření absolvovaných u foniatra, psychologa a neurologa. (Tučková In Těthalová, 2013)

Mezi pilíře poradenského systému ve školství patří tzv. školská poradenská zařízení, která tvoří pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra. Zajišťují činnosti a služby pro děti, žáky, studenty a jejich zákonné zástupce, školy a školská zařízení v podobě: speciálně pedagogické, pedagogicko-psychologické, preventivně-výchovné, informační, diagnostické, poradenské, metodické a napomáhající při volbě vhodných vzdělávacích postupů. Tyto poradenské služby poskytují na žádost zákonných zástupců, škol nebo školských zařízení.

Mají-li rodiče u svého dítěte podezření na poruchu řeči, měli by nejdříve kontaktovat dětského lékaře, který jim dá následná doporučení k odbornému vyšetření dítěte. Podle výsledků vyšetření a závažnosti diagnózy se rodiče po doporučení, či z vlastní iniciativy obracejí na školská poradenská zařízení. Na základě doporučení školského poradenského zařízení k integraci (odborný posudek, integrační zpráva) a doporučení pro vzdělávání mohou tyto děti nastoupit *„do mateřské školy jako děti se specifickými potřebami a mají nárok na poskytnutí podpůrných opatření ve smyslu školského zákona č. 561/2004Sb., vyhlášky č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (ve znění novely vyhlášky č. 147/2011 Sb.) všemi formami uvedenými ve vyhlášce 73/2005 Sb.“* (Jehličková In Vrbová a kol., 2012, s. 39)

Aby integrace přinesla dítěti maximální užitek, je nezbytné, aby učitelé, odborní pracovníci a rodiče byli ve stálém kontaktu a vzájemně si pomáhali. (Allen, Marotz, 2008)

5.1 Speciálně pedagogické centrum pro děti s NKS

Děti s vadami a poruchami řeči spadají pod klientelu SPC, která jsou zřizována při speciálních školách, pro děti s vadami řeči. Služby těchto center jsou poskytovány „*dětem a žákům (raného, předškolního věku, školního věku, případně i dospělým), jejichž diagnóza – logopedická vada – je opravňuje zařadit do kategorie zdravotního postižení (rozumíme tím z hlediska stupně a rozsahu vady – obvykle těžké postižení např. středně těžký a těžký stupeň vývojové dysfázie).*“ (Kucharská a kol., 2007, s. 82)

Odborná pomoc je poskytována psychology, speciálními pedagogy – logopedy, sociálními pracovníky.

Vyšetření v SPC má vždy svůj důvod a svého žadatele. Žadatelem může být rodič, nebo zákonný zástupce dítěte. V případě, že je odborná péče rodičům doporučována jiným subjektem, k vyšetření musí dát vždy souhlas rodič, či zákonný zástupce dítěte.

Činnost SPC probíhá ambulantně (na pracovišti centra) nebo v terénu (návštěvami logopedů SPC ve školách a školských zařízeních, rodinách a v jiných zařízeních pečujících o žáky se zdravotním postižením).

Po celou dobu docházky dítěte s narušenou komunikační schopností v mateřské škole, poskytuje SPC metodickou podporu škole a dítě je vedeno v kompenzačních technikách. Může se také stát, že škola nebude některým závěrům a doporučením SPC rozumět. V tomto případě je nutné, aby kontaktovala pracovníky SPC a požádala je o vysvětlení. Výsledky z vyšetření SPC obdrží výhradně rodič, nebo zákonný zástupce dítěte, v jejichž zájmu by mělo být výsledné zprávy z vyšetření dodat i mateřské škole.

5.2 Pedagogicko-psychologická poradna

PPP poskytují služby dětem a mladistvým ve věku 3 – 19 let, dále jejich rodičům, mateřským, základním a speciálním školám. (Kucharská, Švancarová, 2004)

Činnost PPP probíhá ambulantně (na pracovišti poradny) a v terénu (návštěvami ve školách a školských zařízeních). Zjišťují předpoklad pro školní docházku, skupinovou a individuální psychologickou a speciálně pedagogickou diagnostiku školní zralosti. Provádí speciálně pedagogická vyšetření pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami a individuálně psychologickou a speciálně pedagogickou diagnostiku dětí

předškolního věku z důvodu nerovnoměrného vývoje, problémů v adaptaci či výchovných problémů. Dále vypracovává odborné posudky a návrhy podpůrných nebo vyrovnávacích opatření pro školy a školská zařízení a poskytuje metodickou podporu škole a poradenské či terapeutické služby rodinám, pedagogickým pracovníkům. (Valenta, 2013)

Zásada dobrovolnosti je podstatou vyšetření. Tudíž je pouze a jen na rozhodnutí rodiče, nebo zákonného zástupce, zda bude chtít vyšetření svého dítěte podstoupit, nebo jakého odborníka si zvolí. Mateřská škola může vyšetření doporučit, avšak rodič/zákonný zástupce s vyšetřením vždy musí souhlasit. Závěr vyšetření sděluje PPP výhradně rodiči, nebo zákonnému zástupci. Údaje z vyšetření mohou být sděleny mateřské škole pouze se souhlasem rodiče, či zákonného zástupce. (Kucharská, Švancarová, 2004)

5.3 Klinický logoped

Klinický logoped poskytuje veškerou logopedickou péči dětem na základě doporučení pediatra. Nemá-li rodič doporučení od pediatra, standardní péči u klinického logopeda mu nehradí zdravotní pojišťovny.

Na konzultaci je potřeba se prvně objednat a při první návštěvě sebou mít průkazku zdravotní pojišťovny na jméno dítěte a písemné doporučení od pediatra. Podle závažnosti poruchy, stáří dítěte, jeho zájmů a dalších okolností je délka lekce různá. Doporučuje se, že by neměla být kratší než 20 minut a optimální je, když se pohybuje kolem 30-45 minut. Lekce probíhá vždy v přítomnosti rodičů a začíná zpravidla stručným zopakováním úkolů, které procvičovali doma. Další čas je věnován navození nových mechanismů a seznámení s dalšími metodami. V závěru klinický logoped vždy seznámí rodiče s tím, co je zapotřebí procvičovat doma. Lekce musí být rozčleněna tak, aby vždycky zbyl čas na vysvětlení účelu jednotlivých úkolů a na dotazy rodičů. (Kutálková, 2005)

„Klinický logoped vede rodinu k vytvoření stimulujícího rodinného prostředí a k prezentaci správných mluvních vzorů.“ (Škodová, Jedlička, 2007, str. 134)

Doporučuje rodičům, aby s dítětem procvičovali několikrát denně. Cvičení by však měla trvat vždy jen několik minut, aby dítě nebylo zbytečně unavené a neztrácelo chuť do procvičování. Optimální jsou krátká, hravá cvičení, která vzbuzují v dítěti chuť zahrát si znovu a dodávají mu pocit úspěchu. Rodič by si měl uvědomit, že logopedická

péče je dlouhodobý proces, proto by se měl snažit střídat různé hry či postupy a měl by se vyvarovat jednotvárnosti.

5.4 Úloha rodičů

Rodiče bývají první, v kom začne klíčit podezření a obava, že jejich dítě má nějaký problém a něco není v pořádku. Přesto se stává, že nevyhledají pomoc hned. Důvody, proč se tak stává, popisují Allen, Marotz: (2008, s. 154)

1. *Nevědí, jak kontaktovat někoho, kdo by jim v takové situaci mohl odborně pomoci.*
2. *Bojí se výdajů s tím spojených.*
3. *Připadá jim hloupé hledat radu kvůli pouhému podezření.*
4. *Mají pochyby, protože se jim z různých stran dostává krátkozrakého ujišťování, že to nic není nebo že z toho dítě vyroste.*
5. *Jsou zmatení a zakřiknutí, protože dostávají protichůdné, zneklidňující nebo nedostatečné informace.*
6. *Jsou nesmělí a ostýchají se žádat objasnění nebo trvat na dalším odborném vyjádření.*
7. *Zdráhají se otevřeně přiznat, že mají nějaký problém.*
8. *Popírají, že by nějaký podobný problém mohl vůbec existovat.*

Z vymezených důvodů je třeba rodiče všemožně podporovat, aby o svých obavách či pochybnostech mluvili otevřeně a vždy vyhledali odbornou pomoc. Může se stát, že se učitelé a lékaři nebudou domnívat, že je pomoc odborníka potřebná, v tom případě se rodiče mohou obrátit na školská poradenská zařízení. Mohou si například domluvit návštěvu v pedagogicko-psychologické poradně, kde jim odborníci rádi poradí a pomohou zkontaktovat se s nejbližším společenstvím rodičů, které se podobnou problematikou zabývá. Train (2001) dodává, že takových sdružení existuje celá řada, která nejsou jenom zdrojem informací a rad, ale i pramenem nedocenitelné citové a praktické podpory.

Zjistí-li rodiče, že se jejich dítě výrazně opožďuje, měli by zahájit logopedickou péči včas, nejlépe okamžitě. Intenzivní kontakt logopeda s rodinou a dostatek času na individuální nácvik je pro dítě velkou výhodou.

Rodiče by měli dbát na pokyny logopeda, jelikož sebelepší vedená terapie není platná, když rodiče doma s dítětem necvičí, cvičí málo nebo nárazově. Zpravidla logoped rodičům doporučuje, aby dodržovali zásadu vytrvalého, ale krátkého cvičení několikrát denně. Rodič by si měl uvědomit, že nese plnou zodpovědnost za dítě a jeho

řeč, proto by měl doma s dítětem procvičovat podle informací, kterých se mu dostává od odborníků. (Kutálková, 2002)

Rodiče by měli být zapojeni do všech fází procesu hodnocení a intervence. Ve spolupráci s odborníky se z nich stávají důležití členové týmu. K tomu, aby rodiče projevovali stálý zájem o intervenční program dítěte a účastnili se ho, je potřeba, aby odborníci rodiče trvale informovali, vysvětlovali jim, v čem spočívají terapeutické zásahy, kladli důraz na pokroky dítěte, učili rodiče, jak mají s dítětem doma pracovat, oceňovali snahu rodičů a pozitivně hodnotili jejich zásahy ve prospěch dítěte. (Allen, Marotz, 2008)

Je nezbytně nutné, aby rodiče spolupracovali jak s pracovníky MŠ, ale především i s odborníky školských poradenských zařízení, s klinickým logopedem případně i s jinými odborníky. Jelikož jejich vzájemná spolupráce má ohromný vliv na rozvoj dítěte a nese velký podíl na úspěšnosti integrace v běžné mateřské škole.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

6. Výzkumné šetření

6.1 Vymezení problému

Děti s narušenou komunikační schopností patří mezi děti se speciálními vzdělávacími potřebami a od počátku vzdělávání, tedy vzdělávání v mateřské škole, by měl být uplatňován vzdělávací přístup, který umožní optimální rozvoj dítěte ve všech jeho funkcích. Většina dětí s narušenou komunikační schopností, na rozdíl od těžších typů zdravotního postižení, je vzdělávána v běžných mateřských školách. Mohou to být děti s dyslalií, mutismem a další.

V diplomové práci se zabývám dětmi s vývojovou dysfázií. Tyto děti nemají jen problémy ve složce řeči, ale objevují se u nich i poruchy pozornosti, paměti, sluchového a zrakového vnímání, jemné motoriky apod. Jsou většinou zvýšeně unavitelné a narušena bývá i jejich emocionální složka. Často u těchto dětí bývá viditelné opoždění celkové jejich osobnosti, které se nejvýrazněji projevuje v řeči, kdy si např. tvoří svůj vlastní slovník a slova zní nesrozumitelně.

Z uvedených možných projevů je důležité těmto dětem v běžných mateřských školách věnovat zvýšenou pozornost a dbát na to, aby jim byl umožněn individuální přístup ze strany učitele, který by měl být zacílený k jejich rozvoji a možnostem vzdělávat se společně s ostatními dětmi.

6.2 Cíl výzkumného šetření

Cílem výzkumného šetření je na základě rozhovorů s rodiči, učiteli, asistenty pedagoga a přímého krátkodobého pozorování výzkumného vzorku v podobě 5 dětí s vývojovou dysfázií, které jsou vzdělávány v běžné mateřské škole, prozkoumat průběh vzdělávacího procesu dítěte s vývojovou dysfázií v běžné mateřské škole a zmapovat rizika a přínosy mající vliv na jeho vzdělávání.

6.2.1 Dílčí úkoly

1. Analyzovat podle předem promyšlených otázek a pomocí zvolené výzkumné metody polostrukturovaného rozhovoru rizika a přínosy mající vliv na vzdělávání dítěte s vývojovou dysfázií v běžné mateřské škole.

2. Pozorovat průběh vzdělávání v běžné mateřské škole u vybraného vzorku 5 dětí s vývojovou dysfázií. Prozkoumat, jak probíhá předškolní vzdělávání v přítomnosti dítěte s vývojovou dysfázií, jak se dítě s vývojovou dysfázií zapojuje do společných vzdělávacích aktivit, jaké jsou mezi dětmi vztahy a způsob dorozumívání, jak dítě spolupracuje s učitelkou, jak jej učitelka motivuje k činnostem, jak je naplňován individuální přístup učitelky a jak vypomáhá učitelce při vzdělávání dítěte s vývojovou dysfázií asistent pedagoga.

6.3 Výzkumné otázky

Základní výzkumné otázky, které si klademe, jsou následující:

1. Jsou učitelky a asistentky pedagoga informované a vzdělané v oblasti dysfázie?
2. Nalezneme vzájemnou spolupráci mezi učitelkami a rodiči s odborníky?
3. Nalezneme vzájemnou spolupráci učitelek a asistentek pedagoga s rodiči dítěte s vývojovou dysfázií?
4. Jak je dítě s vývojovou dysfázií přijímáno ostatními dětmi a jaký vliv na něj ostatní děti mají?
5. Jak učitelky rozvíjejí dítě s vývojovou dysfázií?
6. Jaké důvody vedou rodiče k zařazení dítěte s vývojovou dysfázií do běžných mateřských škol?
7. Jak rodiče rozvíjejí dítě s vývojovou dysfázií?
8. Jak ovlivňuje vzdělávání přítomnost asistenta pedagoga?

7. Metodologie výzkumného šetření

7.1 Popis použitých metod

Výzkumné šetření bylo realizováno kvalitativní výzkumnou metodologií, vycházející z polostrukturovaného rozhovoru s předškolními pedagogy, rodiči a s asistenty pedagoga. Dále jsme využili jako doplňující metodu přímého krátkodobého pozorování 5 dětí s vývojovou dysfázií navštěvujících běžnou mateřskou školu.

• polostrukturovaný rozhovor

Rozhovor byl realizován na základě prostudované odborné literatury a po vybavení teoretické znalosti prostředí, ve kterém byl výzkum prováděn. Předem bylo vytvořeno schéma základních témat, které vycházelo z výzkumných otázek. Na základě těchto kroků byl praktikován rozhovor, který byl následně analyzován za pomoci kategorizaci

dat. Při rozhovoru bylo využito nahrávací zařízení a vytvořen pouze částečný přepis rozhovorů.

- **zúčastněné a přímé krátkodobé pozorování**

Před realizací pozorování bylo nutné zpracovat formulář o informovaném souhlasu rodičů, na jehož základě bylo možné pozorovat výzkumný vzorek dětí s vývojovou dysfázií v běžné mateřské škole. Předem byl ujasněn cíl a předmět pozorování, časový harmonogram a promyšleny základní kategorie pozorovaných jevů. Zkoumané jevy byly popsány v podobě záznamů, ze kterých byla utvořena výzkumná zpráva. Pozorování bylo realizováno za účelem pochopení a ucelení představ o daném jevu, a mělo dopomoci k zodpovězení výzkumných otázek.

7.2 Popis výzkumného vzorku

Výzkumné šetření bylo realizováno v 5 běžných mateřských školách, ve kterých jsou vzdělávány děti s vývojovou dysfázií. Účastnili se jej respondenti v podobě učitelů, rodičů a asistentů pedagoga.

7.2.1 Charakteristika výzkumného vzorku - děti s vývojovou dysfázií

Z důvodu ochrany osobních údajů budou děti vystupovat v diplomové práci pod přiděleným jménem. Charakteristiku výzkumného vzorku znázorňuje tabulka č. 1.

1. Adéla

Diagnóza: *Paleocerebellární syndrom, vývojová dysfázie*

Věk v začátku pozorování: *6 let a 4 měsíce*

Dívka navštěvuje mateřskou školu od 4 let a 5 měsíců. Na vadu upozornili sami rodiče při adaptaci Adély na mateřskou školu. V té době byla již v odborné péči klinické logopedky. Adéla pravidelně dochází od 3 let do ARPIDY v Českých Budějovicích a Centra rané péče v Soběslavi. Od 4 měsíců je v péči neurologa a v jednom roce podstoupila vyšetření u foniatra. Kvůli odkladu školní docházky Adéla navštívila i PPP v Táboře.

2. Petr

Diagnóza: *Těžká dysfázie expresivního typu, projevy ADHD*

Věk v začátku pozorování: *6 let a 10 měsíců*

Hoch navštěvuje mateřskou školu od svých 3 let. Na vadu upozornili sami rodiče při adaptaci Petra na mateřskou školu. V té době sami vyhledali odbornou logopedickou pomoc. Petr pravidelně dochází od 3 let do SPC v Týně nad Vltavou a navštěvuje klinickou logopedku v Českých Budějovicích. Kvůli odkladu školní docházky Petr navštívil i PPP v Českých Budějovicích.

3. Tomáš

Diagnóza: *Úroveň verbálních rozumových schopností v pásmu lehké mentální retardace, porucha řeči ve smyslu vývojové dysfázie*

Věk v začátku pozorování: *5 let a 11 měsíců*

Tomáš navštěvuje mateřskou školu od 4 let a 5 měsíců. Na vadu upozornila nová paní učitelka, která začala v mateřské škole učit od září 2013. Doporučila rodičům, aby navštívili klinického logopeda a následně jim doporučila i návštěvu PPP kvůli odkladu školní docházky. Hoch začal pravidelně docházet ke klinickému logopedovi až od října roku 2013 tedy v jeho 5 letech a 10 měsících. Rodiče navštívili PPP v říjnu roku 2013, kde jim doporučili přestup dítěte do mateřské školy se speciálním oddělením, ve které by měl možnosti speciálně pedagogického a logopedického vedení. To však rodiče odmítli, tudíž chlapec dál dochází do běžné mateřské školy a je pouze v péči klinického logopeda.

4. Jakub

Diagnóza: *Syndrom ADHD (obtíže s pozorností, zvýšená unavitelnost, impulzivita apod.) a celkové výrazné opoždění vývojové řeči - vývojová dysfázie*

Věk v začátku pozorování: *6 let a 6 měsíců*

Hoch navštěvuje mateřskou školu od svých 4 let a 4 měsíců. Na poruchu upozornila rodiče vedoucí učitelka v mateřské škole hned při příchodu dítěte do mateřské školy. Rodiče však veškerá doporučení ignorovali. Až na doporučení PPP, které rodiče s chlapcem navštívili z důvodu odkladu školní docházky, začal chlapec docházet ke klinickému logopedovi v Českém Krumlově. Na základě výsledků z vyšetření doporučilo PPP vést dítě jako integrované a doporučilo MŠ asistenta pedagoga. Dítě je od března roku 2012 v pravidelné péči klinické logopedky a PPP.

U chlapce se projevuje nezralost percepčně motorických funkcí, především sluchové oblasti související s logopedickým nálezem, ale také zrakové oblasti jemné

motoriky a pravo-levé orientace. Slabá je také sluchová paměť. Rozvoj intelektu je nerovnoměrný, celkově v mírném podprůměru.

5. Eliška

Diagnóza: *nerovnoměrný vývoj mentálních schopností, neuropsychická labilita, ADHD, expresivní vývojová dysfázie*

Věk v začátku pozorování: 3 roky a 8 měsíců

Dívka navštěvuje mateřskou školu od 3 let. Kvůli zanedbávané výchově je od 1 roku a 5 měsíců v opatrovnictví prarodičů z otcovy strany. V současné době oba rodiče o dívku nejeví zájem.

Ve dvou letech prarodiče zpozorovali, že se opožděje. Po doporučení pediatra podstoupili vyšetření na neurologii a od té doby pravidelně cvičili Vojtovu metodu. Na poruchu řeči upozornila prarodiče učitelka v mateřské škole, která jim i následně doporučila klinickou logopedku v Českých Budějovicích. V září roku 2013 učitelka také upozornila na agresivitu dítěte a špatnou socializaci, která stále od června přetrvávala a doporučila prarodičům navštívit klinického psychologa. Klinický psycholog v Českém Krumlově doporučil, aby dítě bylo vedeno jako integrované. Upozornil na emoční a sociální nezralost dítěte a regresivní chování jako reakci na adaptaci do MŠ. Po stanovení této diagnózy doporučila učitelka prarodičům, aby se obrátili na SPC do Týna nad Vltavou.

Tabulka č. 1 Charakteristika dětí s vývojovou dysfázií

Jméno dítěte v rámci výzkumu	Věk dítěte v začátku pozorování	Diagnóza dítěte	Dítě vedené v integraci	Asistent pedagoga
Adéla	6,4	Paleocerebellární syndrom, vývojová dysfázie	ANO	ANO
Petr	6,10	Těžká dysfázie expresivního typu, projevy ADHD	ANO	NE
Tomáš	5,11	Úroveň-verbálních rozumových schopností v pásmu lehké mentální retardace, porucha řeči ve smyslu vývojové dysfázie	NE	NE
Jakub	6,6	Celkový opožděný vývoj, opožděný vývoj expresivní složky řeči - vývojová dysfázie, ADHD	ANO	ANO
Eliška	3,8	Nerovnoměrný vývoj mentálních schopností, neuropsychická labilita, expresivní vývojová dysfázie, ADHD	NE	NE

7.2.2 Charakteristika dotazovaných respondentů - předškolní pedagogové

Rozhovor jsem prováděla s učitelkami, které vzdělávají ve své třídě dítě s vývojovou dysfázií a v jejichž třídě jsem realizovala pozorování.

Dotazované učitelky se od sebe lišily v délce praxe, kvalifikaci. Rozdílný byl také počet dětí, které mají ve své třídě. Podotýkám, že uvedené faktory mohly mít velký vliv na jejich výpovědi.

Z 5 dotazovaných učitelek splňují 3 kvalifikaci předškolního pedagoga. Z toho učitelka Jakuba má praxi v mateřské škole 32 let a má středoškolské vzdělání. Učitelka Petra, která má 6 let praxi v mateřské škole, v roce 2012 ukončila bakalářské vzdělání a učitelka Tomáše, která má 2 roky praxe v mateřské škole, ukončila magisterské vzdělání v roce 2014.

Dvě učitelky nesplňují kvalifikaci předškolního pedagoga, ale obě mají magisterské vzdělání. Učitelka Adély má vystudovaný obor Speciální pedagogika (titul bakalář) a obor Tělesná a pracovní výchova zdravotně postižených (titul magistr). Učitelka Elišky má vystudovaný obor Tělesná výchova a matematika pro druhý stupeň základní školy (titul magistr). Charakteristiku dotazovaných respondentů znázorňuje tabulka č. 2.

Tabulka č. 2 Charakteristika dotazovaných respondentů - předškolní pedagogové

Respondenti - předškolní pedagogové	Délka pedagogické praxe učitelek	Kvalifikace předškolního pedagoga	Počet dětí ve třídě	Věk učitelky
Učitelka Adély	8 let	Ne	19	35 let
Učitelka Petra	6 let	Ano	25	28 let
Učitelka Tomáše	2 roky	Ano	28	26 let
Učitelka Jakuba	32 let	Ano	28	55 let
Učitelka Elišky	0,5 roku	Ne	20	33 let

7.2.3 Charakteristika dotazovaných respondentů - rodiče/zákonní zástupci

Ve čtyřech případech mi byl rozhovor poskytnut prostřednictvím matky dítěte. V jednom případě jsem rozhovor realizovala s babičkou dívky, která je v opatrovnictví prarodičů. Charakteristika respondentů vychází z rodinných anamnéz. Charakteristiku rodičů/zákonných zástupců znázorňuje tabulka č. 3.

Rodinná anamnéza Adély

Dívka vyrůstá v neúplné rodině s matkou. Otec o dívku nejeví zájem. Matka má středoškolské vzdělání a je nezaměstnaná. Otec je vyučen a pracuje jako zedník. Geneticky se porucha neprojevila u nikoho z rodiny.

Rodinná anamnéza Petra

Chlapec vyrůstá v úplné rodině a má jednoho sourozence - sestru, které jsou 2 roky. Matka má středoškolské vzdělání a pracuje jako účetní. Otec je vyučen a pracuje jako technik v zemědělském družstvu. Geneticky se porucha neprojevila u nikoho z rodiny.

Rodinná anamnéza Tomáše

Chlapec vyrůstá v úplné rodině jako jedináček. Matka má základní vzdělání a je nezaměstnaná. Otec je vyučen a pracuje jako podnikatel ve stavebninách. Geneticky se porucha neprojevila u nikoho z rodiny.

Rodinná anamnéza Jakuba

Chlapec vyrůstá v úplné rodině a má jednoho sourozence - sestru, které je 11 let. Matka vystudovala gymnázium a je nezaměstnaná. Otec je vyučen a pracuje jako zedník. Geneticky se porucha neprojevila u nikoho z rodiny.

Rodinná anamnéza Elišky

Dívka vyrůstá u svých prarodičů. Prarodička má středoškolské vzdělání a je v invalidním důchodu. Prarodič je vystudovaný inženýr a pracuje jako podnikatel. Geneticky se porucha neprojevila u nikoho z rodiny.

Tabulka č. 3 Charakteristika dotazovaných respondentů - rodiče/zákonní zástupci

Respondent	Věk matky/otce/ZZ	Vzdělání matky/ZZ	Vzdělání otce/ZZ
Matka Adély	32,35	Středoškolské	Vyučen
Matka Petra	33,37	Středoškolské	Vyučen
Matka Tomáše	28,35	Základní	Vyučen
Matka Jakuba	39,42	Gymnázium	Vyučen
Babička Elišky	62,65	Středoškolské	Vysokoškolské

7.2.4 Charakteristika dotazovaných respondentů - asistenti pedagoga

Dotazovaní respondenti nesplňují kvalifikaci asistenta pedagoga (dále také AP). Asistentka pedagoga ve třídě Adély má praxi s dítětem 1,5 roku. V minulosti byla zaměstnaná jako zdravotní sestra.

Asistentka pedagoga ve třídě Jakuba má praxi s dítětem 5 měsíců. Před rokem vystudovala obor Přírodopis/zeměpis pro druhý stupeň základní školy a doposud neměla žádnou pedagogickou praxi. Charakteristiku dotazovaných asistentek pedagoga znázorňuje tabulka č. 4.

Tabulka č. 4 Charakteristika dotazovaných respondentů - asistentky pedagoga

Asistent pedagoga	Vzdělání AP	Praxe AP v oboru	Věk AP
AP Adéla	Titul bakalář – obor Ošetrovatelství	1 rok a 5 měsíců	35 let
AP Jakub	Titul magistr- obor Druhý stupeň ZŠ přírodopis/zeměpis	5 měsíců	25 let

7.3 Realizace výzkumu**7.3.1 Postup při výběru výzkumného vzorku**

Prvním krokem, který jsem podnikla v hledání výzkumného vzorku, bylo oslovení klinické logopedky, se kterou naše mateřská škola spolupracuje. Ta mi z důvodu

ochrany dat nemohla v hledání dětí s vývojovou dysfázií pomoci, ale doporučila mi, abych oslovila SPC v Týně nad Vltavou. SPC jsem kontaktovala zprvu e-mailem, později telefonicky. Ve výsledku mi bylo sděleno to samé, co mi pověděla klinická logopedka, ale logopedka SPC poukázala na oblasti, kde bych se mohla informovat v mateřských školách.

Další můj krok spočíval v hledání výzkumného vzorku pomocí výzvy na sociální síti. Celkem jsem oslovila 98 učitelek, se kterými jsem studovala nebo se seznámila prostřednictvím kurzů a seminářů. Z uvedeného počtu se mi ozvalo pouhých 9 učitelek, které tyto děti měly integrované v MŠ. Všechny byly na počátku ochotny se výzkumu účastnit. Když přišlo na samotnou realizaci výzkumu, z uvedeného počtu devíti učitelek byly ochotné se účastnit pouze 4. Ostatní učitelky se na realizaci výzkumu odmítly podílet z různých důvodů. Například mi bylo řečeno, že dítě nepravidelně dochází do MŠ, nebo že by mohly nastat problémy ze strany rodičů. V průběhu výzkumu po uskutečněném rozhovoru a později při kontaktování ohledně přímého pozorování mi odřekla účast ve výzkumu ještě jedna učitelka, která uvedla jako důvod přestěhování rodiny do zahraničí.

Z tohoto důvodu jsem byla nucena oslovit některé vybrané mateřské školy telefonicky, avšak také bez úspěchu. Tudíž jsem v listopadu roku 2012 zahájila výzkum pouze se třemi dětmi.

V červnu roku 2013 do naší mateřské školy nastoupila dívka, u které nabyla klinická psycholožka podezření na vývojovou dysfázii, ta se i po vyšetření klinické logopedky a odborníků SPC potvrdila.

V roce 2013 jsem opět kontaktovala učitelky prostřednictvím sociální sítě a ozvala se mi kolegyně z vysoké školy, která od září roku 2013 přestoupila do jiné mateřské školy, kam dochází dítě s vývojovou dysfázií a byla ochotna se výzkumu účastnit.

V závěru jsem tudíž mohla výzkum realizovat s 5 dětmi s diagnózou vývojová dysfázie (dále také VD).

7.3.2 Organizace místa výzkumu

Rozhovor s učitelkami a asistenty pedagoga byl realizován v prostředí mateřské školy po jejich pracovní době.

Rozhovor s rodiči byl uskutečněn po telefonické domluvě. V případě matky Adély byl praktikován v restauračním zařízení v dopoledních hodinách. V ostatních případech

mi bylo umožněno realizovat rozhovor v prostředí mateřské školy, vždy v čase hodinu a půl před vyzvedáváním dítěte rodiči.

Pozorování probíhalo v 5 běžných mateřských školách v dopoledních hodinách a v době individuálních činností. Tedy ve většině případů i v době odpočinku dětí a odpoledních hodinách. Pozorování probíhalo od listopadu roku 2012 do února roku 2014. V tomto vymezeném období byla každá mateřská škola v rámci výzkumného šetření navštívena minimálně dvakrát.

7.3.3 Charakteristika místa výzkumu

Výzkumné šetření bylo realizováno v 5 běžných mateřských školách, z toho čtyři MŠ se nacházely v Jihočeském kraji a jedna MŠ v Praze. Konkrétní oblast, oslovení mateřských škol a charakteristiku tříd znázorňuje tabulka č. 5.

MŠ kam dochází Adéla

Jedná se o městskou MŠ s maximální kapacitou 210 dětí v okrese Tábor. Je rozdělena do 7 tříd, z toho 6 tříd je heterogenního typu a jedna třída homogenního typu. Třída, ve které byl realizován výzkum, je homogenního typu a navštěvuje ji celkem 19 dětí, deset dívek a 9 chlapců v rozmezí věku od 5 do 6/7 let. Jedná se o třídu předškoláků, z toho 4 děti jsou po odkladu školní docházky. Kromě dívky, je zde integrován ještě chlapec, který trpí Aspergerovým syndromem. Ve třídě o děti pečují pouze jedna učitelka, která má směnu od 6:30 do 12:30, a pomáhají jí dva asistenti pedagoga. V odpoledních hodinách se děti slučují do třech tříd. MŠ má provoz od 6:00 do 16:15.

MŠ jsem oslovila prostřednictvím kolegyně ze studií, která reagovala na moji výzvu na sociální síti. Předem o výzkumu informovala matku dítěte a předala jí informovaný souhlas sloužící k realizaci výzkumu. Poté informovala ředitelku MŠ, která výzkum schválila.

MŠ kam dochází Petr

Jedná se o jednotřídní venkovskou MŠ v okrese České Budějovice. Navštěvuje ji 25 dětí v rozmezí věku od 3 do 6/7 let. Třída je heterogenního typu složená z 13 dívek a 12 chlapců. Provoz mateřské školy je od 6:00 do 16:30. Zřizovatelem mateřské školy je obec a odpovědnou osobou je ředitelka mateřské školy, která má plný úvazek v mateřské škole a na směny se zde střídá s učitelkou, která má též plný úvazek. Velkou

úlohu zde plní také školnice a kuchařka, které pomáhají učitelkám v ranních i odpoledních hodinách.

MŠ jsem oslovila telefonicky na základě typu mé spolužačky na sociální síti. Ředitelka MŠ byla ochotna se na výzkumu podílet a po konzultaci s matkou dítěte mi na ni předala kontakt. Po telefonické domluvě s matkou jsem do mateřské školy poslala informovaný souhlas, který mi stvrdila podpisem.

MŠ kam dochází Tomáš

Jedná se o městskou MŠ v Praze, která má kapacitu 48 dětí. Skládá se ze dvou homogenních tříd. Mateřská škola je pod základní školou a vedoucí funkci zde má ředitel a odpovědnou osobou je vedoucí učitelka.

Do třídy, kde byl realizován výzkum, dochází 28 dětí v rozmezí věku od 5 do 6/7 let. Střídají se zde dvě učitelky na ranní a odpolední směny. Provoz mateřské školy je od 6:00 do 16:00.

MŠ jsem kontaktovala prostřednictvím mé spolužačky ze studií. Rodičům předala informovaný souhlas, který obsahoval popis výzkumu. Rodiče výzkum schválili. Vedoucí učitelka mateřské školy výzkum uvítala s nadšením a se zájmem se na něm spolupodílela.

MŠ kam dochází Jakub

Jedná se o venkovskou heterogenní MŠ v okrese Český Krumlov. MŠ je pod základní školou (dále také ZŠ) a vedoucí funkci má zde ředitel ZŠ a odpovědnou osobou je vedoucí učitelka. Maximální kapacita je 38 dětí. Skládá se ze dvou tříd, kdy do první třídy dochází 10 dětí v rozmezí věku 2-3 let a do druhé třídy 28 dětí v rozmezí věku od 3 do 6/7 let. Výzkum byl realizován ve druhé třídě, kterou má na starost kvalifikovaná učitelka a pomáhá jí asistent pedagoga. V odpoledních hodinách do třídy dochází paní na hlídání. Provoz mateřské školy je od 6:00 do 16.30.

MŠ jsem oslovila na základě typu známé na sociální síti. MŠ jsem kontaktovala zprvu e-mailem a po kladné odpovědi telefonicky. Po rozhovoru s vedoucí učitelkou, mi předala telefonický kontakt na rodiče a doporučila mi, ať se prvně zkontaktuji s nimi, že spolu nemají dobré vztahy. Po telefonické domluvě si rodiče se mnou domluvili schůzku, při které jsem jim vysvětlila, v čem výzkum bude spočívat. Nakonec výzkum schválili a účastnili se ho.

MŠ kam dochází Eliška

Jedná se o venkovskou jednotřídní heterogenní mateřskou školu v okrese České Budějovice, která je pod základní malotřídní školou. Vedoucí funkci má a odpovědnou osobou je zde ředitelka ZŠ. MŠ má kapacitu 20 dětí a dochází do ní děti v rozmezí věku od 2,5 do 6/7 let. Pracují zde dvě učitelky, jedna na celý úvazek a druhá na poloviční úvazek. Provoz MŠ je od 6:30 do 16:30.

V MŠ pracuji 7 rokem jako učitelka. Tudíž rozhovor byl realizován s kolegyní a pozorování probíhalo v době její směny. Prarodiče s výzkumem souhlasili a celkově ocenili zájem o jejich dítě.

Tabulka č. 5 Charakteristika místa výzkumu

(pozn. MŠ je charakterizována pod zkratkou jména dítěte)

MŠ	Lokace	Oslovení mateřské školy	Počet dětí ve třídě	Charakterizace třídy
MŠ A	Tábor	Prostřednictvím spolužačky	19	Homogenní 5-6/7 Městská
MŠ P	České Budějovice	Telefonicky	25	Heterogenní 3-6/7 Venkovská
MŠ T	Praha	Prostřednictvím spolužačky	28	Homogenní 5-6/7 Městská
MŠ J	Český Krumlov	E-mailem - telefonicky	28	Heterogenní 3-6/7 Venkovská
MŠ E	České Budějovice	Kolegyně z práce	20	Heterogenní 2,5-6 Venkovská

8. Vlastní výzkumné šetření - nálezy a interpretace

8.1 Analýza a interpretace výpovědí respondentů

Při analýze rozhovorů s respondenty jsem postupovala podle metody otevřeného kódování. (Švaříček, Šedřová, 2007) Nejprve jsem si barevně vyznačila v původním textu slova, slovní spojení, věty, ze kterých mi vzniklo velké množství kódů, které jsem následně podle podobnosti seřadila a sjednotila do skupin, z nichž mi vyšly určité kategorie a subkategorie, které jsem pojmenovala a interpretovala.

8.1.1 Vzdělávání dítěte s VD z pohledu a přístupu předškolních pedagogů

Z analýzy výpovědí respondentů (předškolních pedagogů) vznikly následující kategorie, které byly interpretovány: Odborná připravenost učitelek, Spolupráce učitelek s odborníky, Spolupráce učitelek s rodiči, Přístup rodičů k dítěti z hlediska učitelek, Socializace dítěte s vývojovou dysfázií, Vzdělávací proces dítěte s vývojovou dysfázií.

8.1.1.1 Odborná připravenost učitelek

Učitelka v mateřské škole, která vzdělává dítě s vývojovou dysfázií, by měla být dostatečně vzdělaná a informovaná v oblasti speciální pedagogiky – logopedie, měla by mít přehled o institucích zabezpečující poradenské služby, také by měla mít pedagogicko-psychologické znalosti a v neposlední řadě by měla být ochotna se dále v této oblasti informovat a vzdělávat. V této kategorii vznikly následující subkategorie vyplývající ze vzdělanosti učitelek a jejich informovanosti v začátku i v průběhu docházky dítěte s vývojovou dysfázií do běžné mateřské školy.

- **Kvalifikace předškolního pedagoga** - Kvalifikaci předškolního pedagoga splňují učitelky Petra, Jakuba a Tomáše. Učitelka Elišky je sice kvalifikovaný pedagog, ale pro druhý stupeň základního vzdělávání. Učitelka Adély nemá kvalifikaci předškolního pedagoga, ale vystudovala speciální pedagogiku.
- **Vzdělanost učitelek v oblasti logopedie** - Z dotazovaných učitelek měla pouze v začátku docházky dítěte do mateřské školy učitelka Adély kvalifikaci speciálního pedagoga. Učitelka Tomáše se v rámci studia na vysoké škole seznámila s oborem logopedie. V průběhu docházky dítěte do mateřské školy si učitelka Petra dodělala vysokoškolské vzdělání a absolvovala státní zkoušku ze speciální pedagogiky. Učitelka Jakuba se v průběhu docházky dítěte účastnila semináře „Logopedická prevence

v mateřské škole“. Učitelka Elišky se do současné doby neúčastnila žádného kurzu, školení ani semináře.

- **Informovanost učitelek v začátcích vzdělávání dítěte s VD** - Z rozhovorů vyplývá, že učitelky Adély, Tomáše měly dostatek informací o poruše, které získaly v rámci studia na vysoké škole a další potřebné informace si dohledaly v knihách. Ostatní učitelky vypověděly, že se s termínem vývojová dysfázie nikdy v předešlé době nesetkaly.

- **Informovanost učitelek v průběhu vzdělávání dítěte s VD** - Učitelka Petra se informovala prostřednictvím knih, internetu a v rámci konzultace s klinickým logopedem. Učitelka Jakuba vycházela z informací, které obsahovaly zprávy z vyšetření dítěte v PPP, a dále z konzultace s PPP. Učitelka Elišky využila jako informační zdroj knihy, internet, dále také čerpala informace ze zkušeností své kolegyně, která dítě s touto poruchou měla v dřívější době integrované.

8.1.1.2 Spolupráce učitelek s odborníky

Aby vzdělávání dítěte s vývojovou dysfázií probíhalo v souladu s podmínkami RVP PV a pro dítě byl vzdělávací proces přínosný, je potřeba, aby učitelé spolupracovali s odborníky. Nejlépe s klinickým logopedem a také s pracovníky školských poradenských zařízení. S uvedenými odborníky většina učitelek spolupracuje, proto z této kategorie můžeme vyčlenit dvě subkategorie: 1. Spolupráce učitelek s klinickým logopedem, 2. Spolupráce učitelek se školským poradenským zařízením a s centrem rané péče.

1. Spolupráce učitelek s klinickým logopedem (dále také KL)

Učitelky Adély, Elišky uvedly, že s klinickým logopedem dítěte nespolupracují. Učitelka Petra a Jakuba jsou s klinickým logopedem v pravidelném kontaktu. Učitelka Tomáše zmínila, že sice není v kontaktu s klinickým logopedem chlapce, ale že spolupracuje s logopedem, který dochází do jejich mateřské školy provádět depistáž.

- **Potřeba spolupráce s KL** - Učitelka Adély uvedla, že má dostatek zkušeností v oblasti logopedie, tudíž spolupráci s klinickým logopedem nevnímá jako důležitou či potřebnou. Učitelka Petra nahlíží na spolupráci s klinickým logopedem jako na velký přínos nejen pro dítě, ale i pro ni samotnou, jelikož se prostřednictvím této spolupráce dozvěděla maximum důležitých informací ke vzdělávání dítěte. Učitelka Tomáše si uvědomuje potřebu spolupráce s klinickým logopedem, ale uvedla, že ještě neměla čas

se s ním zkontaktovat. Učitelka Jakuba se k této subkategorii vyjádřila: „*Potřeba je, a to dost, nemám zkušenosti v logopedii a ona mi i s ostatními dětmi hodně pomáhá.*“ Učitelka Elišky uvedla, že díky její nezkušenosti a neinformovanosti by spolupráci s klinickým logopedem jenom uvítala, ale zatím je prý vše teprve v začátcích a do budoucna bude o spolupráci usilovat.

- **Spolupráce učitelek s KL prostřednictvím rodiče** - Učitelka Petra popsala, že pomocí matky hocha se dostala k užší spolupráci s klinickou logopedkou, která jí zprvu posílala různé materiály po matce dítěte (např. pracovní listy, popisky co má s dítětem procvičovat) a na základě této spolupráce si později začaly telefonovat. Podobná spolupráce probíhá i v případě učitelky Jakuba, která konkrétně doplnila: „*Ona mi vlastně posílá papíry s tím, co mám procvičovat. A ty rodiče buď mi to předloží, nebo nepředloží. No, když nic nenesou, tak jí zavolám nebo se informuju, když k nám jezdí dělat prevenci.*“

- **Osobní konzultace učitelek s KL** - Učitelka Jakuba zmínila, že spolupráce s KL probíhá také formou osobních návštěv přímo v mateřské škole, kam dvakrát za rok jezdí klinická logopedka dělat depistáž a v rámci této návštěvy konzultují i stav hocha.

- **Konzultace učitelek s KL přes telefon** - Učitelky Jakuba a Petra uvedly, že obě jsou v případě potřeby v pravidelném telefonním kontaktu s klinickou logopedkou. Učitelka Jakuba vypověděla: „*Když se něco děje, tak si voláme i několikrát do měsíce.*“

2. Spolupráce učitelek se školským poradenským zařízením a s centrem rané péče

Učitelka Adély spolupracuje s Centrem rané péče v Soběslavi. Učitelka Petra spolupracuje s SPC v Týně nad Vltavou. Učitelka Tomáše by ráda s někým spolupracovala, ale rodiče hocha si to nepřejí. Učitelka Jakuba spolupracuje s PPP v Českých Budějovicích. Učitelka Elišky by se ráda zkontaktovala, ale nemá zatím na to čas. Také uvedla, že jí chybí informace o tom, na koho z odborníků se může obrátit.

Spolupráce většinou probíhá formou osobních návštěv a konzultací. Buďto v prostředí mateřské školy nebo na pracovišti školského poradenského zařízení. Také probíhá formou telefonní komunikace nebo korespondencí po e-mailu. Učitelky se s pracovníky školských poradenských zařízení domlouvají a radí, jak mají zpracovávat IVP, co mají s dítětem procvičovat, v čem jej rozvíjet, na co se zaměřovat, jaké pomůcky využívat apod.

- **Forma spolupráce učitelek s SPC** - Spolupráce probíhá formou návštěv pracovníků SPC přímo v prostředí mateřské školy, kdy se převážně informují na dítě, pročítají si IVP, (jejichž podklady na zpracování dodali MŠ) a provádějí logopedická a psychologická vyšetření s dítětem. Výsledné zprávy z vyšetření posílají se souhlasem zákonného zástupce dítěte řediteli mateřské školy, nebo je s učiteli osobně probírají v závěru vyšetření.

Vzájemná spolupráce převážně spočívá ve zpracování IVP a v doporučování postupu práce, jak s dítětem mají učitelky procvičovat a v čem jej rozvíjet. Také poskytují rady, jak dlouho a jakým způsobem by měla probíhat individuální práce s dítětem. Učitelka Petra: „*Individuálně se mu věnuju každý den, když jsem tedy v práci, 15 minut jak mi doporučilo SPC.*“

- **Forma spolupráce učitelek s PPP** - Spolupráce probíhá formou osobních návštěv pracovníků PPP v mateřské škole, konzultací učitelky po telefonu nebo prostřednictvím e-mailu či přímou návštěvou učitelky v PPP. Učitelka Jakuba: „*Já jezdím tam a oni jezdí sem a taky telefonicky nebo e-mailem. Přes e-mail jsme si například posílali IVP. V PPP mi ho zkontrolovali a upozornili, co by tam ještě bylo dobré doplnit.*“

- **Forma spolupráce učitelek s centrem rané péče pro děti** - Spolupráce probíhá osobní návštěvou centra rané péče v mateřské škole. V rámci této návštěvy speciální pedagog pomáhá učitelce s přípravou IVP, informuje se na dítě a provádí s ním potřebná vyšetření. Učitelka Adély doplnila: „*Víc spolu nespolupracujeme, ani si netelefonujeme, když není třeba, co řešit.*“

- **Potřeba spolupráce se školským poradenským zařízením** - Učitelka Elišky se k této potřebě vyjádřila slovy: „*Myslím, že by mi jakákoliv spolupráce určitě byla přínosná, jelikož vidím, že při takovém počtu dětí nemám takovou možnost se Elišce věnovat, a že by to teda vážně potřebovala. Hlavně kvůli tomu chování. Opravdu nevím, jak k ní mám přistupovat a křičet na ni pořád taky nechci, ale ono to jinak nejde. Určitě až bude možnost se s odborníky zkontaktovat, tak to udělám.*“ Vyjma učitelky Adély, se všechny učitelky vyjádřily, že tato spolupráce je pro ně velmi důležitá, jelikož cítí, že jim chybí informace a zkušenosti. Učitelka Petra: „*Já bych bez jejich doporučení vůbec nevěděla, co mám s ním procvičovat, opravdu mi ty informace chyběly. Hlavně jsem podle jejich doporučení psala IVP, sama bych nevěděla, co tam mám napsat a z čeho vycházet.*“

8.1.1.3 Spolupráce učitelek s rodiči

Aby vzdělávání dítěte bylo úspěšné, je potřeba, aby učitelé s rodiči spolupracovali na maximální úrovni. Všechny učitelky vypověděly, že mají zájem o spolupráci s rodiči. Ve čtyřech případech se to relativně daří. Učitelka Jakuba však zmínila, že rodiče hoča veškerou vzájemnou spolupráci odmítají: „*Pořád mě hlídají, co s ním dělám, jakmile se jim něco nelíbí, hned si stěžují a pomlouvají. Musím neustále přemýšlet, jak ho zaměstnávat, abych ho náhodou nepřetížila. No, spolupráce není žádná, všechno bojkotují.*“ Také doplnila, že jí rodiče dlouho odmítali dávat zprávy z vyšetření a do současné doby neměli ani zájem se podílet na zpracování IVP. Ostatní učitelky uvádějí, že jejich spolupráce je kladná, vstřícná. Z této kategorie dále můžeme vyčlenit subkategorie vyplývající z formy spolupráce učitelek a rodičů.

- **Každodenní komunikace** - Vyjma učitelky Jakuba, všechny učitelky uvedly, že komunikují s rodiči každý den při předávání dítěte. Rodiče se většinou dotazují na pokroky dítěte, či jak se mu po celý den dařilo, nebo co mu dělalo potíže.
- **Individuální schůzky** - Probíhají při vzájemné domluvě rodiče s učitelkou, kdy se dostatečně dlouhou dobu dopředu domlouvají na společném vyhovujícím termínu. Při této komunikaci většinou učitelky dávají rodičům možnost nahlédnout do IVP nebo hovoří o tom, co se dítěti daří a v čem má ještě rezervy. Společně se snaží sjednotit postupy, které by vedly k rozvoji dítěte.
- **Třídní schůzky** - V rámci třídních schůzek, které bývají organizovány pro všechny rodiče, bývá zpravidla rodičům vysvětlováno, jak integrace probíhá a učitelky se snaží poukazovat na výhody tohoto procesu. Seznamují rodiče i s úlohou asistenta pedagoga, hovoří o jeho pracovní náplni a důvodech jeho podpory v prostředí MŠ.
- **Informování učitelek rodiči** - Některé učitelky byly informovány o této problematice prostřednictvím rodičů, kteří většinou mají dostatečný přehled o poruše. Tento zdroj informací ocenily především učitelky, které se s touto poruchou setkaly poprvé. Rodiče se také snaží předávat MŠ informace od klinického logopeda. Toto zmínila např. učitelka Petra: „*Nejprve mi maminka z vlastní iniciativy nosila okopírované listy, které dostávali domů na procvičování a později mi začala i logopedka posílat různé materiály po mamince.*“
- **Informování rodičů učiteli** - Učitelka Tomáše vypověděla, že rodičům vysvětlovala, co daná porucha obnáší, či jak mají s dítětem doma procvičovat, a jaké pomůcky (hračky) si zakoupit.

Učitelky také informují rodiče o IVP. Ve většině případů si ho rodiče se zájmem přečtou, a když s jeho vypracováním souhlasí, stvrdí jej podpisem. Učitelka Adély: *„Dávala jsem ho přečíst mamince, ta z něj byla nadšená a nechtěla na něm nic měnit.“* Učitelka Petra: *„Mamince jsem ho dala podepsat, jelikož si do něj dopisují často poznámky a vlepují si obrázky, co Petr nakreslí a různé pracovní listy, tak se jím často mamince chlubím a z jejich reakcí soudím, že je spokojená.“*

Učitelky také doporučují rodičům, na jaké odborníky se mají obrátit. Učitelka Elišky: *„Všechno, co jim kolegyně doporučila, jaké mají podstoupit vyšetření, na koho se obrátit, tak vše absolvovali.“*

8.1.1.4 Přístup rodičů k dítěti z hlediska učitelek

Ve výpovědích učitelek jsme se setkali i s hodnocením přístupu rodičů k dítěti s vývojovou dysfázií. Zaznamenali jsme jak kladný přístup rodičů z hlediska učitelek, tak i rizikový přístup, proto nám z této kategorie vyšly následující subkategorie:

- **Selhávání autority** - Podle učitelek někdy přehnaná péče o dítě může vést až k selhávání autority rodiče. Někteří rodiče mají pocit, že když dítěti něco je, tak pro něj musí udělat maximum a vše mu dovolí. Učitelka Adély: *„Maminka pro ni vyloženě dýchá a dělá pro ni první poslední, ale někdy pozorujeme selhávání autority.“*
- **Argumentování** - Učitelky se setkávají s rodiči, kteří často argumentují slovy, že dělá jejich dítě dostatečně velké pokroky, doma mu rozumí, a že se doma chová dobře a nepotřebuje zvláštní péči. Učitelka Tomáše: *„Ona je přesvědčená, že ty pokroky dělá, a že jsou velký, a proto nepotřebuje speciální péči.“* Blíže se k této subkategorii vyjádřila učitelka Elišky: *„Snaží se, ale nechápou nás, když jim vyprávíme, jak se projevuje ve školce. Doma je prý zlatá, nezlobí, vydrží sedět, dělá pokroky.“* Učitelka Elišky tvrzení prarodičů nevyvrátila a dodala: *„Ve školce je spousta rušivých elementů a ona se při nich není schopná soustředit, měla by se babička někdy na ni přijít podívat, aby viděla, jak nespolupracuje.“*
- **Kladný přístup** - Některé učitelky si myslí, že rodiče spolupracují s odborníky a pravidelně navštěvují klinické logopedy a školská poradenská zařízení. Většina z nich si dostatečně uvědomuje hloubku narušení dítěte, a proto jsou ve výchově důslední a trpěliví a snaží se dítěti věnovat a denně s ním procvičovat.

- **Přehlížení problému** - Učitelky se setkávají také s tím, že rodiče si nechtějí připustit, že by jejich dítěti něco bylo. Nechtějí se smířit s diagnózou a mají pocit, že mluví správně, protože oni mu rozumí. Podle názoru učitelek tím zanedbávají rozvoj dítěte, kdy s ním doma neprocvičují podle rad klinických logopedů. O tomto problému hovořila učitelka Tomáše: *„Vím, že o víkendu s ním pracuje 5 minut před spaním a 5 minut po obědě, jako že si s ním víc povídá. Oni se mu podle mě moc nevěnují, protože je teď pořád na tabletu. A největší problém je, že maminka si myslí, že normálně mluví. Ona mu totiž rozumí a připadá jí to normální.“* A také učitelka Jakuba: *„Ted' otvírali novou logopedickou třídu v Českých Budějovicích, tak jsem to rodičům nabízela a vůbec na to nereagovali, vůbec to jako nechtějí uznat, že by mu jako něco bylo tak závažného, aby musel navštěvovat speciální školku.“*

8.1.1.5 Socializace dítěte s vývojovou dysfázií

Dítě s vývojovou dysfázií se může projevovat v socializaci (jak v období adaptace, tak v období, kdy už je na mateřskou školu zvyklé) jinak než ostatní děti. Může být nejisté, bojácné a podléhat tlaku, že se nemůže s ostatními dětmi ani s učitelkou dorozumět. Může se stranit kolektivu, neúčastnit se her, ale stejně tak se může díky narušené komunikaci více projevovat pohybem, což mohou učitelky vnímat jako zlobení, které jim narušuje jejich působnost, jelikož dítě neustále někde poskakuje, ruší u činnosti, u které nevydrží apod. O tomto příkladu hovořila učitelka Elišky, která upřesnila: *„Ona tím, že nemluví, tak si myslím, že si to vybírá právě tím zlobením a vztahováním na sebe pozornosti. Pořád nás ruší při řízené činnosti. Mlátí děti, shazuje je ze židliček nebo vydává zvuky křikem, leze dětem pod židličkami, tahá je za nohy, utíká z vycházek a celkově je dost agresivní na děti.“*

Také jsme se setkali s tím, že socializace dítěte probíhá úplně bezproblémově. Na základě výpovědí respondentů je tato kategorie dále členěna na následující subkategorie:

- **Adaptace dítěte na mateřskou školu** - Dle slov učitelek probíhá adaptace u dítěte klasicky jako u ostatních dětí. Většina zkoumaných dětí je společenská a do mateřské školy se těšily a vše probíhalo bez obtíží.
- **Emocionální zralost** - Emocionální stránka dětí je většinou dobrá. Z výpovědí učitelek lze shrnout, že děti se těší do mateřské školy a nedělá jim problém přijmout novou autoritu. Učitelka Petra ujasnila, že v začátku docházky bylo dítě plačtivé a stýskalo si po domově. Tyto projevy však hodnotí jako normální a běžně se vyskytující

u všech dětí. Emocionální nezralost u dítěte zaznamenala učitelka Elišky: „*Eliška prochází podle psychologa regresivním chováním, není dostatečně zralá na školku, myslím, že ji školka hodně zatěžuje, protože prý doma vždycky ulehne a prospí celé odpoledne.*“

- **Hra dítěte** - Učitelky se shodovaly, že dítě s VD si hraje jako ostatní děti, avšak pozorují rozdíly v koncentraci a soustředění, jak uvedla učitelka Elišky. Nebo v samostatnosti, kterou zmínila učitelka Tomáše. Tomáš si prý nejraději hraje sám, přestože ho děti chtějí do hry začleňovat.

Učitelky Petra a Jakuba popsaly, že se dítě s vývojovou dysfázií upíná na jeden druh hry či zábavy. Konkrétně učitelka Jakuba sdělila: „*Má ten svůj svět, on si vezme dinosaury a on nám tu předvádí, jak dinosauři chodí, jak řvou, co žerou, jestli je býložravec, masožravec, to on všechno má zmapované.*“ Podobné zkušenosti má i učitelka Petra: „*Jeho velkým zájmem jsou formule, pamatuje si snad všechny závodníky a jejich barvy a značky formulí, to taky řekne téměř dokonale. Doma prý sleduje často pořady o formulích, když má kreslit, tak kreslí jen formule.*“

- **Přijetí dítěte ostatními dětmi** - Ostatní děti podle učitelek na poruchu nijak nereagují. Zejména v mladším věku si možná všímají, že dítě mluví méně, ale nijak to nekomentují. Všechny učitelky pozorují, že se děti mezi sebou vždycky dorozumí, když ne verbálně, tak nohama, rukama. Dítě s vývojovou dysfázií je přijímáno ostatními dětmi bez problémů a berou ho jako sobě rovného. Starší děti, převážně kolem 5-6 let však mohou už zpozorovat nějaký rozdíl v komunikaci a může se stát, že se mu začnou posmívat, či ho vyčleňovat ze hry. To zaznamenala učitelka Adély: „*No, převážně ji od sebe odstrkovaly a vyčleňovaly ji z her. Jako nebyly na ni vyložené zlé, ale párkrát jsem musela řešit, že se jí posmívají, nebo na ni pokřikují.*“ Podobné zkušenosti měla i učitelka Petra: „*Asi před rokem si vybavuju, že pár chlapců se mu posmívalo, že je nemotorný a opakovali po něm slova, která nejčastěji říkal, nebo na všechno odpovídal no jo no, a tomu se ti kluci smáli.*“

Také se setkáváme s příkladem, kdy si děti myslí, že dítě s vývojovou dysfázií mluví jinou řečí. Učitelka Tomáše: „*Chovají se k němu hezky, ale ze začátku říkaly, že Tomáš mluví anglicky, že mu nerozumí. Holčičky jsou rozhodně starostlivější, tak se ho různě ptají, hrají si s ním, ale jinak si stejně nejradši hraje sám. Oni na něj mluví a on dělá, že neslyší a někdy i naopak.*“

8.1.1.6 Vzdělávací proces dítěte s vývojovou dysfázií

V této kategorii nám vznikly celkem čtyři subkategorie: 1. Rozvoj dítěte s vývojovou dysfázií, 2. Pokroky dítěte s VD za dobu docházky do běžné MŠ, 3. Přístup učitelky ke vzdělávání dítěte s VD, 4. Výhody a nevýhody vzdělávání dítěte.

1. Rozvoj dítěte s vývojovou dysfázií

Většina respondentů vypověděla, že rozvíjí dítě prostřednictvím řízených činností, individuálních činností a v rámci všech společných aktivit probíhajících v průběhu celého dne.

Ve dvou případech, kde učitelkám vypomáhá asistent pedagoga, neorganizuje individuální činnost s dítětem učitelka, nýbrž právě asistentka pedagoga, tudíž velkou roli při rozvíjení dítěte odehrává i asistent pedagoga.

- **Rozvoj dítěte při ranních hrách** - V ranních hodinách si děti hrají společně s ostatními dětmi, nedělá jim problém se zapojit do hry svých vrstevníků. Děti s vývojovou dysfázií se také v rámci ranních činností připravují s ostatními dětmi na školu. Procvičují z pracovních listů, nebo se učí pomocí didaktických her společně s učitelkou. U těchto činností se vydrží delší dobu soustředit a koncentrovat. Dle slov učitelky Petra: *„Je předškolák, tak zadám všem dětem, které půjdou do školy nějaký úkol, nebo procvičování a společně u stolečku ho řeší. Do těchto činností se zapojuje úplně stejně jako děti v jeho věku a celkově musím uznat, že se mu i v těchto činnostech daří.“*

- **Rozvoj dítěte prostřednictvím řízených činností** - Všechny děti jsou vzdělávány společně s ostatními dětmi a z řízených činností nebývají vyčleňovány. Do těchto činností bývají děti motivovány učitelkami i asistentkami pedagoga. Učitelky si činnosti předem plánují a vybírají takové aktivity, které jsou pro dítě zvládnutelné. Ve všech případech bývají děti do činností motivovány nejčastěji prostřednictvím aktivity ostatních dětí. Učitelka Adély: *„Přirozeně se učí s ostatními dětmi, které ji motivují v tom, co dělají samy.“*

Příprava na řízenou činnost není ze stran učitelek podceňována. Uvádějí, že musí promýšlet a vhodně volit činnosti, aby je dítě s VD zvládlo a bylo v nich úspěšné. Když něco nechce dítě dělat, není do řízené činnosti nuceno a má možnost činnost pozorovat, nebo si kreslit. Učitelky považují společné aktivity za velmi přínosné, jelikož se dítě učí spolupracovat s ostatními dětmi i s učitelkou. Také se pomocí těchto aktivit učí nové věci, získává nové informace a rozvíjí se společně s ostatními dětmi.

- **Individuální přístup k dítěti** - Individuální přístup bývá naplňován učitelkou, která nemá možnost podpory asistenta pedagoga. Učitelka Petra potvrdila, že se dítěti věnuje každý den 15 minut v době odpoledního odpočinku dětí, jak jí to doporučilo SPC. Dodává, že se snaží dítěti individuálně věnovat i v odpoledních hodinách, ale již na dítěti často pozoruje známky únavy a problémy s koncentrovaností. Výhodu individuálních činností spatřuje v tom, že má lepší šanci zmapovat, co mu dělá ještě problémy. Učitelka Tomáše se dítěti věnuje každý den, když má odpolední směnu. Upřesnila, že v dopoledních hodinách to není vždy možné, jelikož často dítě přichází těsně před svačinou a po ní hned začíná řízená činnost. Pracuje s ním tak 5 až 10 minut, jelikož víc by prý nevydržel. Výpověď učitelek Elišky a Jakuba se shodovala v tom, že individuální práce s dítětem z jejich strany je minimální. Překážku spatřují ve vysokém počtu dětí ve třídě. Učitelka Jakuba: „*Osmadvacet dětí není na moc velkou individuální práci. Je to tak, že k němu přijdu, podívám se, jak to udělal. V kroužku se ho jednou zeptám, protože se nemůžu zaměřit jenom na něj, musím vystřídat všechny děti, kord když je 25 předškoláků.*“ Učitelka Elišky: „*Ne, bylo by to na úkor ostatních dětí a to při počtu 20 dětí není možné.*“

- **Pomoc asistenta pedagoga při rozvíjení dítěte** - Pomoc asistentek pedagoga hodnotí učitelky kladně v tom, že jim ulehčují práci s dítětem v okamžicích, kdy na něj nemají čas. Spoléhají na asistentky pedagoga, že s dítětem kvalitně individuálně procvičují a rozvíjejí u něj to, co mu dělá stále potíže.

Také v něm mívají pomocníka při všech činnostech realizovaných v mateřské škole, kdy ho nechávají podílet se na celkovém dění, tudíž i vzdělávání. Učitelka Jakuba: „*Opravdu ta práce individuální z mé pozice je mizivá, no a od toho tu mám tu asistentku, která s ním denně deset minut se snaží dělat, někdy i déle, podle toho, co mají za práci a taky se mu věnuje po celou dobu v činnostech, které mu dělají problémy. Třeba to oblékání.*“

2. Pokroky dítěte s VD za dobu docházky do MŠ

Všichni respondenti zaznamenali pokroky, kromě učitelky Elišky, která sice vnímá zlepšení v řeči, ale doplnila: „*Poruchy chování se stupňují, čím vyšší počet dětí, tím ji to provokuje k agresivnějšímu chování. Nereaguje na nic, příkazy, zákazy, nic nerespektuje.*“

- **Pokroky v řeči** - Všechny učitelky zaznamenaly výrazné pokroky v řeči.

Učitelka Petra zmínila, že jeho řečový projev je sice stále nesrozumitelný, ale už mluví ve větách, dříve neřekl srozumitelně ani jedno slovo. Učitelka Adély vypověděla, že ještě před rokem byla její mluva hodně opožděná, používala jen jednoslovná nesrozumitelná slova, či kusy slov a dnes používá i dvouslovné věty. Učitelka Elišky: *„Když k nám přišla, tak nepromluvila za celý den. V současné době řekne třeba píp-jako kuře, oi, bába, cí, když chce čurat, oji-ahoj, pa, ne, jó, takže malinké zlepšení tam je.“*

- **Pokroky v dalších oblastech** - Pokroky učitelky zaznamenaly v jemné motorice a grafomotorice, konkrétně učitelka Adély zmiňuje, že se dívce uvolnila ruka a nemá již problémy s držením tužky. V sebeobsluze dívce dělá už jenom problém zavazování tkaniček, jedení přiborem. Učitelka Petra vidí zlepšení ve všech oblastech, kdy dítě zvládá veškeré sebeobslužné činnosti, navazuje bez problémů kontakt, rádo se zapojuje do činností, plní zadané úkoly, déle se soustředí. Učitelka Tomáše zmínila, že pokroky jsou viditelné každý den: *„Ted’ konečně začal správně držet tužku a i má větší zájem o kreslení. Kresba už je docela realistická a už se z ní dá poznat, co bylo jeho záměrem nakreslit.“*

3. Přístup učitelky ke vzdělávání dítěte s vývojovou dysfázií

- **Odhodlanost** - Učitelka musí být plně rozhodnutá, že chce dítěti pomoci, nesmí jej brzdit v jeho rozvoji, měla by volit správný přístup k dítěti a být ochotna spolupracovat s odborníky. Většina učitelek tyto podmínky splňuje.

- **Odpovědnost** - Učitelky také zmiňují, že je zapotřebí se více připravovat. Podotýkají, že je dobré si zapisovat v rámci diagnostiky, co dítě zvládá, aby přesně věděly, v čem dělá pokroky, a v čem má ještě rezervy. Měly by být také ochotny vypracovávat IVP, v tom vidí důležitost učitelka Tomáše: *„Když nemá plán, tak se nemůže rozvíjet, brzdí ho to.“* Učitelky si uvědomují, že není dostatek času v prostředí běžné MŠ dítě rozvíjet, k tomu se doznává učitelka Tomáše: *„No, mně vadí, že ho nemůžu plnohodnotně rozvíjet, na to není prostě čas. Tady je on, pak je tady autista a to pak nevíš, komu se máš dřív věnovat.“*

- **Motivace** - Učitelky by si přály být motivovány prostřednictvím ředitele, který by je za práci navíc platově ohodnotil např. odměnou. Nebo rodiči, kteří by více oceňovali jejich snahu. K tomuto se vyjádřila učitelka Jakuba: *„Musím dělat plány navíc, přípravy*

a všechno tohle zabírá spoustu času a je to za stejné peníze, že jo. Nemám za to ani žádný příplatek, žádnou odměnu, nic.“

4. Výhody a nevýhody vzdělávání dítěte

Učitelky v této kategorii zmiňovaly jak výhody, tak nevýhody, ze kterých vyplynuly následující subkategorie:

- **Kamarádské vztahy** - Tuto výhodu zmínili všichni respondenti. To, že je dítě mezi svými kamarády, se kterými i s největší pravděpodobností půjde do školy a bude se setkávat s nimi i mimo školu, vnímají jako velmi přínosné.
- **Ulehčení rodině** - Učitelky Jakuba, Elišky se shodují, že vzdělávání dítěte v běžné mateřské škole je výhodné také pro rodiče dětí. Hlavně v tom, že nemusí nikam s dítětem dojíždět. Učitelka Jakuba: *„Tak nám bylo hned řečeno, že ať si nemyslíme, že ho nikam jinam vozit nebudou, kolik by to prý stálo, a od čeho tu mají školku...“*
- **Mluvní vzory dětí** - Učitelka Petra zdůraznila, že největší hnací motor pro dítě v rozmluvení je jeho vlastní motivace, když se snaží s ostatními dětmi domluvit a dorozumět. Učitelka Elišky: *„To, že je ve zdravě komunikující skupině dětí, jí nesmírně pomáhá, dokazují to i první pokroky.“*
- **Sociální učení** - Dítě se může optimálně rozvíjet, když slyší řeč ostatních dětí, tak zněla odpověď učitelky Jakuba. Učitelka Petra doplnila: *„Přirozeně má možnost se učit s ostatními dětmi, které ho motivují a jsou pro něj vzorem v plnění činností.“*
- **Přeplněnost tříd a nedostatek času** - Učitelky Jakuba, Elišky i Tomáše se shodovaly, že ve třídě mívají 20 až 28 dětí, kterým se musí věnovat, a při těchto podmínkách je velmi náročné se dítěti individuálně věnovat a rozvíjet ho, jak by bylo potřebné.
- **Podpora asistenta pedagoga** - Učitelka Elišky vidí nevýhodu, když nemá ve třídě podporu asistenta pedagoga. Konkrétně říká, že pomoc asistenta pedagoga je potřebná, jelikož si myslí, že dítě potřebuje neustálý odborný dohled a péči: *„Bez asistenta jí pobyt tady nedá nic, ale mluvím hlavně o tom chování, a když k tomu vezmu ještě tu poruchu řeči, tak si vážně myslím, že by jí prospělo být někde jinde.“* V asistentovi pedagoga vidí výhodu také učitelky, které ho mají ve třídě.

8.1.2 Integrace dítěte s VD z pohledu a přístupu asistentů pedagoga

Z analýzy výpovědí respondentů (asistentů pedagoga) vnikly následující kategorie, které byly interpretovány: Odborná připravenost asistentek pedagoga, Vzdělávání dítěte s vývojovou dysfázií prostřednictvím AP, Rozvíjení dítěte prostřednictvím AP, Spolupráce AP s rodiči a odborníky, Výhody a nevýhody integrace.

8.1.2.1 Odborná připravenost asistentek pedagoga

Asistentky pedagoga v začátcích jejich praxe neměly ani jedna zkušenosti s dítětem s vývojovou dysfázií. Informací měly minimum a nikdy v minulosti neabsolvovaly žádná školení, ani semináře k dané problematice. Stejně jako učitelky, by měli být asistenti pedagoga odborně připraveni, aby věděli, jak mají k dítěti přistupovat a jak správně naplňovat svoji funkci.

- **Vzdělanost** - Oba respondenti uvedli, že nejsou vzděláni v oblasti speciální pedagogiky, ani logopedie. Asistentka pedagoga Adély je vysokoškolsky vzdělaná v oboru ošetrovatelství a asistentka pedagoga Jakuba vystudovala učitelství pro druhý stupeň základní školy obor zeměpis/přírodopis.

Oba respondenti dodali, že pocítují potřebu se vzdělávat. Např. asistentka pedagoga Adély si chce dodělat kurz asistenta pedagoga. Asistentka pedagoga Jakuba v současné době stále dojíždí na kurzy pořádané PPP.

- **Informovanost v oblasti vývojové dysfázie** - Asistentka pedagoga Jakuba uvedla, že byla informovaná v oblasti logopedie v rámci studia na vysoké škole, kde se však dozvěděla málo informací o konkrétních poruchách, a proto se účastnila několika seminářů o této problematice, které organizuje PPP v Českých Budějovicích. Další informace získávala v rámci pravidelných konzultací s PPP, s klinickou logopedkou chlapce a vyhledáváním prostřednictvím internetu a knih.

Asistentka Adély shrnula, že informace nemusela vyhledávat, že jí pomohla konzultace s matkou dívky a třídní učitelkou, která je vysokoškolsky vzdělaná v oboru speciální pedagogika.

Oba respondenti vypověděli, že až v průběhu jejich praxe se dozvěděli dostatek informací k tomu, aby mohli o dítě s vývojovou dysfázií pečovat a vzdělávat ho tak, aby mu to bylo prospěšné.

8.1.2.2 Vzdělávání dítěte s vývojovou dysfázií prostřednictvím AP

Asistent pedagoga by měl při vzdělávání působit jako pedagogická podpora učitele. Tudíž by se měl i plně účastnit vzdělávacího procesu v mateřské škole. Většinou se setkáváme s tím, že jejich pracovní náplň spočívá v podobě pomoci dítěti při společných činnostech. Dále také v podpoře začleňování dítěte mezi ostatní děti a v individuálním vzdělávání dítěte.

- **Práce AP s dítětem při skupinovém vzdělávání** - Práce asistentů pedagoga spočívá hlavně v začleňování dítěte do společných činností dětí ve třídě a v individuální pomoci dítěti při řízené činnosti. Asistentka pedagoga Adély mimo zmíněné ještě uvedla: „*Pomáhám při každodenních činnostech spíše dozorem a slovní motivací. Letos už zvládá všechno sama, akorát při chůzi ze schodů je nutný, abych šla před ní a někdo za ní.*“

- **Individuální činnosti** - Oba respondenti vypověděli, že s dítětem individuálně pracují. Asistentka pedagoga Jakuba upřesnila, že se dítěti věnuje každý den cca 10 minut a někdy i déle, podle toho jak je dítě naladěné a ochotné spolupracovat. Asistentka pedagoga Adély uvedla, že s dívkou pracuje dvakrát týdně cca hodinu v době spánku ostatních dětí. Oba respondenti uvedli, že aktivity vychází z předem naplánovaných činností v IVP nebo TVP a tyto činnosti považují za velmi důležité.

- **Spolupráce asistentek pedagoga s učiteli při vzdělávání** - Aby spolupráce byla funkční, je k tomu zapotřebí, aby pedagogové a asistenti pedagoga měli mezi sebou dobré vztahy. Oba respondenti vypověděli, že jejich vztahy jsou výborné, lidské, respektující a rovnocenné.

Učitelka by měla mít vymezené mantinely a ujasněné kompetence s asistentem pedagoga. Denně by se měli domlouvat na plánování činností a na tom, co kdo bude dělat. Asistentka Adély doplňuje, že se vždycky přizpůsobí plánům učitelky. Asistentka pedagoga Jakuba: „*Každý den si plánujeme, co budeme další den dělat, vycházíme z třídního vzdělávacího programu a z tematické nabídky, kterou zrovna dané období probíráme. Někdy se stane, že se domlouváme až ráno, nebo činnosti volíme podle vzniklých situací. Snažím se jí hlavně ulehčovat, aby neměla tolik práce s Jakubem.*“

Jejich vzájemná spolupráce také spočívá v přípravě a vyhodnocování IVP, na kterém se obě podílejí. Asistentka pedagoga Adély vypověděla, že ho vyhodnocují selským rozumem. Po 2 až 3 měsících společně s učitelkou probírají bod po bodu a zaměřují se na problémová místa. Asistentka pedagoga Jakuba informovala, že společně s učitelkou vyhodnocují IVP, dle stanovených kritérií uvedených v IVP.

- **Motivování do činností** - Dítě se většinou do činností motivuje samo, ale když něco nechce dělat, zjišťují z jakého je to důvodu. Když něčemu nerozumí, oba respondenti vypověděli, že se mu snaží vždycky danou věc vysvětlit a do činnosti se zapojí přímo s ním. Nebo mu ukazují, jak se to dělá a motivují ho, aby to dokázalo napodobit.

8.1.2.3 Rozvíjení dítěte prostřednictvím AP

Asistent pedagoga dítě rozvíjí hlavně prostřednictvím individuálních činností, kdy má možnost a dostatek času s ním procvičovat to, co mu dělá potíže. Dle výpovědi AP, dítě rozvíjejí i ve skupinových aktivitách, kdy mu individuálně pomáhají absolvovat činnosti, aby je zvládlo plnit. Oba respondenti konkrétně popsali, jaké činnosti s dítětem procvičují, na jaké oblasti se zaměřují a uvedli i výčet speciálních pomůcek, které při procvičování s dítětem používají.

- **Oblasti rozvíjení dítěte** - Oba respondenti dítě rozvíjejí podle naplánovaného individuálního vzdělávacího plánu, kdy jim s výběrem činností pomáhá třídní učitelka. Asistentka pedagoga Jakuba: *„Procvičuju s ním jeho pozornost, řeč a komunikaci, pohyb, sebeobsluhu, no je toho hrozně moc. Podrobně to máme všechno vypsáno v TVP a IVP. No dělám s ním různá řečová, logopedická, dechová cvičení. Jako dělá všechno jako ostatní, jo.“* Asistentka pedagoga Adély: *„V jemné i hrubé motorice, grafomotorice, logice - pomocí Logica, pomocí knih pro předškoláky. Dál procvičujeme paměť třeba na puzzli, kreslíme prstovkami, kuličkou, ale tu nerada používá. Stříháme, procvičujeme mimické cviky, cviky s jazykem a dechem, ale ne nácvik hlásek, vážeme spolu uzle, klíčky, provlíkáme tkaničky, cvičíme prostorovou orientaci, nacvičujeme samoobsluhu, stavíme ze stavebnic. Dělán s ní artikulační cvičení třeba rytimizaci slov, vytleskávání slabik, zkoušíme jednoduché říkanky. Procvičujeme mimiku obličeje, kdy napodobuje grimasy. V rozvoji slovní zásoby se zaměřuju na to, aby dokázala vyjádřit pocity, dokázala popsat obrázek, příběh a taky třeba uhodla hádanku. V orientaci časový procvičuju s ní, aby chápala, co znamená, když se řekne včera, dnes, zítra, ráno a tak no a taky dny v týdnu, měsíce, roční období. V prostorový procvičuju předložky před, za, mezi, u nahoře, vlevo, vpravo. Pak dělám různá cvičení, aby určovala menší/větší, nebo našla rozdíl na obrázku, to patří do té zrakový a sluchový třeba slovní fotbal, nebo aby určila zvuk, co jí pouštím a tak. Při každým takovým procvičováním hlavně dbám na důslednost a snažím se být maximálně trpělivá.“*

- **Pokroky v rozvoji** - Za dobu péče o dítě oba respondenti shledávají, že dítě udělalo pokrok ve většině oblastí, které s ním procvičují. Uvádějí např. grafomotoriku, zrakové a sluchové vnímání, paměť, jemnou motoriku, samoobsluhu. Pokroky v řeči vidí asistentka pedagoga Jakuba, která konkrétně uvedla zlepšení ve výslovnosti. K pokrokům v řeči se vyjádřila i asistentka pedagoga Adély, která uvedla, že si není zcela jistá, jestli Adéla udělala nějaký pokrok, prý ho moc nevidí a má pocit, že jí líp rozumí, protože si na její artikulaci zvykla a už dokáže rozpoznat, co jednotlivá slova, byť zkomolená, znamenají.

- **Využívání speciálních pomůcek** - Obě asistentky pedagoga používají speciální pomůcky při procvičování s dítětem v rámci individuálních činností. Asistentka pedagoga Jakuba uvedla: „*Pomůcky k rozvoji jemné motoriky a grafomotoriky, pracovní listy, pomůcky k rozvoji abstraktně – vizuálního myšlení, pomůcky k rozvoji komunikace a sociálního vnímání, didaktické pomůcky a postupy k rozvoji komunikace a sociálního chování, různé herní systémy a soubory, Logico, Fantacolor, Barevné kruhy, Čarovná mušle, Duhová pyramida, Provlékačka, Co mají společného, Candy, Digit, Fantasy, Colormánie, Roční období, Barevný kód, Elektrická kniha atd.*“

Asistentka pedagoga Adély vymezila tyto pomůcky: „*Logopedické maňásky, pexesa, natahovacího hada na procvičování nádechu a výdechu, na ten způsob i větrníky do ruky, taky jedlý papír, tím procvičujeme mluvidla a děláme různá artikulační cvičení, na dechová cvičení ještě používáme různé frkačky, píšťalky. Na procvičování foukání taky děláme různá cvičení, třeba foukáme míček do branky, autíčka z kindervajíček foukají děti na druhou stranu stolu, foukají brčky do vody. Nebo pomocí logopedických kostek procvičujeme, využíváme Šimonovy pracovní listy, jeřda toho je hrozně moc.*“

8.1.2.4 Spolupráce AP s rodiči a odborníky

Podobně jako učitelé, tak i asistenti pedagoga by měli spolupracovat jak s rodiči, tak s příslušnými odborníky, aby bylo vzdělávání dítěte úspěšné.

- **Spolupráce s rodiči** - Z rozhovorů vyplynulo, že oba respondenti mají snahu s rodiči dítěte spolupracovat. Asistentka pedagoga Adély má dobrý vztah s matkou dívky a jejich spolupráce probíhá denně při předávání dítěte. Matka asistentce pedagoga podala i spoustu informací o poruše, které ocenila při péči o dítě.

Asistentka pedagoga Jakuba vypověděla, že vztah s rodiči chlapce je na velmi špatné úrovni a spolupráce není žádná. Uvádí, že práci s dítětem jim rodiče přímo

komplikují svým neadekvátním přístupem k nim. Zmiňuje např., že je rodiče pozorují dalekohledem, na všechno si stěžují u ředitele, posílají na ně inspekci, po vesnici je pomlouvají, dělají jim naschvály, bojkotují spolupráci i s ostatními odborníky.

- **Spolupráce s odborníky** - Asistentka pedagoga Adély nespolupracuje s nikým z odborníků. Jako důvod uvedla, že není této spolupráce potřeba, poněvadž odborníci velmi kladně hodnotí třídní učitelku, která je vysokoškolsky vzdělaná v oboru speciální pedagogika. Připustila však, že v začátcích by malou spoluprací uvítala. Konkrétně zmínila: „*Určitě by bylo fajn být v bližším kontaktu s odborníky, asi hodně na začátku, ale já už jsem tak zvyklá a vidím, že Adélka dělá pokroky, tak nad tím nějak nepřemýšlím. A pak je výhoda, že její třídní učitelka je speciální pedagog a prostě ty zkušenosti má.*“

Asistentka pedagoga Jakuba spolupracuje s PPP v Českých Budějovicích i s klinickou logopedkou v Českém Krumlově. Prostřednictvím PPP, která organizuje kurzy pro pedagogy a asistenty, se snaží získat maximum informací k dané oblasti. Jsou v pravidelném telefonickém kontaktu a v případě potřeby dojíždí do PPP na konzultace. Pomoc PPP hodnotí velmi kladně a pro její práci s dítětem velmi přínosně. Uvádí, že jedině přes PPP je schopna se dítěti věnovat, jelikož neměla žádné zkušenosti a informace, jak s dítětem pracovat a v tom jí PPP dostatečně poradila. S klinickou logopedkou chlapce jsou v telefonickém kontaktu a komunikují spolu, když je potřeba a také se setkávají prostřednictvím návštěv klinické logopedky v MŠ.

8.1.2.5 Výhody a nevýhody integrace

Z hlediska asistentky pedagoga Adély je integrace obohacujícím přínosem pro všechny a kladně na ni pohlíží, je-li však zajištěna funkce asistenta pedagoga. Asistentka pedagoga Jakuba připouští výhody i nevýhody, které integrace může přinášet dítěti i pedagogovi. Právě dle názorů asistentů pedagoga, je tato kategorie dále členěna na následující subkategorie:

- **Mluvní vzory běžných dětí** - Oba respondenti se shodují, že velký přínos integrace dětí s vývojovou dysfázií přináší to, že dítě je v kontaktu s mluvícími dětmi, které ho motivují k tomu, aby se s nimi dorozumělo a tím se i rozmluvilo.
- **Funkce integrace** - Oba respondenti se shodují, že k tomu, aby dítě s vývojovou dysfázií nekomplikovalo chod třídy, je potřeba, aby pedagog měl k ruce asistenta pedagoga. Asistentka pedagoga Jakuba přímo uvádí: „*Když dítě takhle integrovaný nemá svého asistenta, velmi to komplikuje práci učitelům, hlavně při počtu třeba 28 dětí*

ve třídě se narušuje běžný chod třídy a brzdí se rychlejší postup práce.“ Nefunkčnost vidí také v tom, když rodiče nechtějí spolupracovat s mateřskou školou, „neberou ji vážně“ a podceňují práci učitelky s dítětem. Myslí si, že specializovaní učitelé např. v logopedických třídách si lépe umí vybudovat spolupráci s rodiči a jejich práce s dítětem není tak podceňována.

- **Sociální učení** - Asistentka pedagoga Jakuba vidí přínos v tom, že je dítě zařazeno do kolektivu zdravých vrstevníků, kterým se snaží vyrovnat a motivují ho i k dosahování lepších výkonů. Nevýhodu spatřuje, že dítě není denně pod dohledem odborníků - logopedů, kteří mají více času na procvičování konkrétních problémů.

8.1.3 Vzdělávání dítěte s VD z pohledu a přístupu rodičů

Z analýzy výpovědí respondentů (rodičů) vyplynuly následující kategorie, které byly následně interpretovány: Reakce rodičů na diagnózu dítěte, Zdroj informací, Rozvíjení dítěte rodičem, Důvody rodičů k zařazení dítěte do běžné MŠ, Pohled rodičů na vzdělávání dítěte v běžné mateřské škole, Spolupráce rodičů s mateřskou školou a s odborníky.

8.1.3.1 Reakce rodičů na diagnózu dítěte

- **Smíření** - Matce Adély pomohlo smířit se s diagnózou to, že viděla jiné klienty rané péče: „...člověk vidí, že jsou na tom lidi ještě daleko hůř.“ Ale smíření dle jejích slov bylo těžké a stále si říkala, „proč zrovna my“. K smíření jí také pomohlo to, že pozorovala, že Adéla dělá pokroky. Matka Petra uznala, že byla ráda, že ví, co mu je, ale smířovala se s tím postupně a s oporou rodiny, ale věřila, že se to zlepší. Babička Elišky se dle jejích slov ulevilo: „Konečně bylo jasno, mě to tak trápilo. Od dvou let s ní běhám po doktorech a nikde žádný výsledek, ani rady, co s ní mám dělat. Teď konečně cítím, že se něco konečně děje, a že nám někdo pomáhá.“
- **Odmítání diagnózy** - Jsou rodiče, kteří si nepřipouští závažnost poruchy, protože s ním jsou denně a naučili se mu rozumět, jak vyplývá z výpovědi matky Tomáše: „...já to tam nevidím, nepřijde mi, že by mluvil blbě, říkají, že mu nejde rozumět, ale já mu rozumím každý slovo.“
- **Obava** - Obavy měly matky, když ze začátku nebyly viditelné pokroky. Konkrétně

se k této subkategorii vyjádřila matka Petra: „*Na začátku to byla bezmoc, pořád jsem měla pocit, že denně děláme úkoly a nikam to nevede, nedělá pokroky, no stres a nervy to byly, pořád se mi honilo hlavou, že to nemůžeme zvládnout.*“

Další obavy rodičů spočívají v tom, že mají strach, jestli se to někdy spraví a jejich děti budou někdy normálně mluvit. Většina rodičů zmínila, že největší obavu mají z nástupu dítěte do základní školy. Všechny děti, kromě Elišky a Tomáše, mají odklad školní docházky a dle výpovědí rodičů, mají všichni zájem, aby jejich dítě docházelo do běžné základní školy. Mají však obavu, aby to tam jejich dítě zvládalo, stačilo ostatním dětem. Alternativu docházky kvůli obavám ještě zvažují rodiče Petra. Matka Adély je již rozhodnutá, přestože jí to vymlouvají učitelky v mateřské škole i odborníci.

8.1.3.2 Zdroj informací

- **Internet** - Zmíněný informační zdroj uvedli všichni respondenti. Matka Adély je členkou internetového bloku „Rodiny s postiženými dětmi“, kde probíhá komunikace prostřednictvím vyměňování zkušeností mezi rodiči.
- **Učitelka v mateřské škole** - Matka Tomáše zmínila učitelku v mateřské škole a psychologa v PPP. Konkrétně říká: „*Jako dost mě šokovalo, co mi v poradně řekli a asi z toho šoku jsem zapomněla, co mi psycholog říkal, tak jsem vzala zprávu z vyšetření a došla s ní za učitelkou. Něco mi k tomu řekla, ale stejně mi to nedalo a koukla do počítače a nemyslím si jako, že to má.*“ Babička Elišky vypověděla, že s vyhledáváním informací jí poradila učitelka v mateřské škole, která jí okopírovala kapitoly z knih o poruše vývojová dysfázie.
- **Odborníci** - Rodiče nejčastěji bývají informováni prostřednictvím odborníků, ke kterým jejich dítě dochází na vyšetření. Matku Petra informovala klinická logopedka hned, když pojala podezření, že se jedná právě o poruchu vývojová dysfázie. Tuto problematiku jí vysvětlila a doporučila jí, jak s dítětem pracovat a jakou literaturu si má pořídit. Sekundární informace dostala od pracovníků SPC, konkrétně od logopeda. Podobně byla s vývojovou dysfázií seznámena i matka Jakuba, které podala informace klinická logopedka i pracovník v PPP a oba jí doporučili, jak má s dítětem doma procvičovat.

8.1.3.3 Rozvíjení dítěte rodičem

Většina rodičů procvičuje s dítětem každý den nejčastěji dle doporučení klinického logopeda. Matka Adély zmínila průměrnou dobu procvičování kolem 10 minut, podle

toho jak to Adélu baví někdy i déle. Matka Petra procvičuje s chlapcem maximálně 15 minut a přiznává, že ne vždycky na to má čas. Matka Jakuba uvedla, že neví přesně, kolik minut procvičují. Babička Elišky se konkrétně k vymezení času na procvičování vyjádřila: *„Já myslím, že se to nedá časem vyjádřit. Co přijde ze školky domů, tak si hrajeme, vyprávíme, pracujeme na zahrádce, pořád se na ni snažím mluvit a i to si myslím, že na ni má větší vliv, než kdybych si sedla a jednu věc pořád s ní opakovala.“* Matka Tomáše s dítětem procvičuje podle chuti dítěte a jejího času: *„Já ho do procvičování nenutím každý den, tak dvakrát do týdne cvičíme řeč.“*

- **Rozvoj řeči** - Všichni respondenti uvedli, že dítěti každý den čtou pohádky před spaním. Babička Elišky procvičuje řeč dívky pomocí knih, kdy ukazuje dívce obrázky v knihách a pojmenovává, co na nich vidí a vyžaduje, aby to po ní opakovala. Také chodí spolu do přírody, kde se jí snaží všechno pojmenovávat, zpívají si, učí se říkanky. Matka Petra procvičuje řeč s chlapcem podle materiálů, které jim při každé návštěvě předá klinická logopedka. Materiály jsou v podobě úkolů, které vyžadují slovní doprovod matky a verbální odpověď chlapce. Matky Jakuba, Adély uvedly, že začínají zpravidla úkoly od klinického logopeda a pak si s dítětem povídají, kreslí, nebo procvičují prostřednictvím konstruktivních, stolních, didaktických her. Matka Tomáše procvičuje pouze to, co jim zadá logoped.

- **Hra** - Babička Elišky nejraději procvičuje prostřednictvím didaktické hry Logico, ale uvádí také, že si s dívkou hraje i v pokoji s panenkami, s auty a vše komentuje. Matka Petra do hraní zapojuje i otce a nejčastější jejich společná hra je Člověče nezlob se, nebo společně skládají puzzle, hrají pexeso. Matka Adély uvedla, že k procvičování často využívá her, např. pexeso, různé hrací karty, stolní hry, Logico apod. Matka Tomáše nepochvičuje pomocí her, protože si myslí, že by to chlapce nebavilo. Konkrétně sdělila: *„On si nejradši hraje sám v pokoji, teď ho chytil tablet, na něm má spoustu dobrých her.“*

- **Rozvoj dítěte v dalších oblastech** - K této subkategorii se vyjádřila matka Petra, která uvedla, že se snaží, aby hoch měl dostatek pohybu, protože chce pořád sedět u televize, což nerada vidí. Snaží se s ním být co nejvíce venku mezi ostatními dětmi. Babička Elišky uvedla, že také často malují prstovými barvami po těle, na velké plakáty. Matky Jakuba, Adély, Petra uvedly, že dělají i různé úkoly pro předškoláky. Umožňují dětem kreslit, rozvíjí grafomotoriku apod.

8.1.3.4 Důvody rodičů k zařazení dítěte do běžné MŠ

Rodiče, jejichž děti s diagnózou VD již nastupovaly do mateřské školy, měli v rozhodnutí o zařazení dítěte do MŠ jasno. Matka Adély: „*Vůbec ne, znám spoustu maminek, jejichž děti navštěvovaly speciální školky a byly nespokojené, protože zacházení s jejich dětmi bylo hrozný.*“ Ti, kteří ze začátku zvažovali jinou možnost, nakonec od ní rychle upustili s rozhodnutím, že to zkusí a uvidí se. Matky Tomáše, Jakuba a babička Elišky se o diagnóze dozvěděly až v průběhu docházky jejich dítěte do MŠ a ani na chvíli se nezamyslely nad tím, že by předškolní zařízení změnily, i když jim to odborníci i učitelky v MŠ doporučovali. Matka Tomáše: „*No, řekli mi, že by bylo lepší, aby byl v jiný školce, ale to nepřichází v úvahu...*“

- **Pohodlnost** - Všechny matky uvedly, že je pro ně pohodlné a praktické, aby jejich dítě docházelo do mateřské školy v místě jejich bydliště. Matka Petra: „*...dyť máme tu školku u domu.*“ Matka Jakuba: „*Proč bych to jemu i sobě měla komplikovat ježděním někam daleko, když školku máme doma, to by bylo pro nás náročný, jako i finančně.*“ Babička Elišky zmínila, že už je stará a představa jezdit každý den 20km, je pro ni nereálná: „*Kdyby Elišku nevzali tady, tak si ji nechám doma.*“

- **Kamarádi** - Rodiče si hlavně přejí, aby jejich děti docházely do MŠ, kam chodí i jejich kamarádi, se kterými se navštěvují i mimo MŠ. Matka Petra: „*Je mezi svými kamarády, které navštěvuje i mimo školku...*“ Mají strach, že kdyby jejich dítě chodilo jinam, tak by přišlo o své kamarády doma. Matka Petra: „*...on by šel jinam a ty děti už by ho mezi sebe nevzaly, to by jednou těžce nesl a i já.*“ Matka Adély: „*Chtěla jsem, aby se stejnýma dětmi chodila i do školy, takhle by tam vlastně ani nikoho neznala.*“

- **Mateřská škola** - Babička Elišky zmínila, že mají školku rádi a že: „*Eliška je vždycky natřesená na dětičky, ona je miluje a paní učitelky taky.*“ Matky, jejichž dětem byla porucha diagnostikovaná až v průběhu docházky do MŠ, vypověděly, že změna docházky by jejich dítěti neudělala dobře z důvodu, že jsou děti na prostředí, kamarády i na učitelky zvyklé, a mají to tam rádi. Matka Tomáše: „*Chodí do školky rád, tak nic měnit nebudu.*“

8.1.3.5 Pohled rodičů na vzdělávání dítěte v běžné mateřské škole

- **Vztahy s vrstevníky** - Rodiče si myslí, že jsou vztahy mezi dětmi v MŠ kamarádské. Nesetkávají se s většími konflikty mezi dětmi, které by museli řešit. Stane se, že se někdo dítěti posmívá, ale rodiče tomu nepřikládají nějakou vážnost. Matka

Petra: „*Setkala jsem se s tím, že se mu třeba smáli, ale kdo by se s tím nesetkal, že jo. Nikdy to nebylo extrémní, abych to řešila. A nedávno zase jedna maminka řešila, že se zase Petr s ostatními kluky posmívali jejímu synovi, no já tohle neřeším.*“

- **Rodiče ostatních dětí** - Setkáváme se s pozitivním přijetím dítěte ostatními rodiči dětí. Ani jeden respondent se nepotýkal s negativní reakcí, nebo že by to někomu z rodičů vadilo. Matka Adély: „*...rodiče se proti nám nespikli.*“ Matka Petra: „*Jsme malá vesnice a nenašel se nikdo, komu by to jako mělo vadit.*“ Babička Elišky: „*Všichni jsme ve školce jak jedna velká rodina, vztahy jsou mezi rodiči skvělé.*“

- **Funkce asistenta pedagoga** - Výhodu vidí matka Adély v tom, že má jejich paní učitelka asistenta pedagoga: „*...je strašně super, energetická, trpělivá a má čas se jí individuálně věnovat.*“ Rodiče, jejichž dítě nemá asistenta pedagoga, se domnívají, že by podpora v podobě asistenta pedagoga mohla být pro jejich dítě přínosem. Babička Elišky: „*Eliška je malý divoch ve školce a trochu jim to tam narušuje, já to doma ale nepozoruju, protože jsem pořád s ní a nenechám ji rozjet, proto si myslím, že by jí ta asistentka mohla hodně pomoci, aby jí v tom divočení trochu zabránila, ona to potřebuje, mít někoho jen pro sebe.*“

- **Rozvíjení dítěte** - Matky Adély, Petra a babička Elišky si myslí, že je jejich dítě v MŠ kvalitně a s profesionálním přístupem rozvíjeno. Matka Petra vidí pokroky chlapce i díky snaze učitelky s dítětem pracovat. Matka Tomáše uvedla: „*Ona s ním jako dost dělá, říká mi to i Tomáš, že dělali to a zase to a prý jen s ním a já se taky ptám jo, co s ním dělá.*“ Matka Adély vidí jako optimální to, že je její dítě rozvíjeno prostřednictvím učitelky při řízených činnostech a prostřednictvím asistenta pedagoga při individuálních činnostech. Matka Jakuba je přesvědčená, že se učitelka a asistent pedagoga chlapci nevěnují, tudíž ho ani nerozvíjejí podle jejich slov tak, jak by to potřeboval. Babička Elišky sdělila: „*Zatím se to nedaří podle plánů, ale je to na dobrý cestě, ona je Elinka ve školce šídlo, ale snaží se, jo, určitě se snaží.*“

- **Účast na zpracování IVP** - Matka Tomáše a babička Elišky upřesnily, že jejich paní učitelky nemají IVP. Matky Adély a Petra uvedly, že jim ho daly učitelky přečíst a měly i možnost se k němu vyjádřit. Obě s ním jsou spokojené a na plánu nechtěly nic měnit.

- **Přístup pedagoga k dítěti** - Matky Adély, Petra, Tomáše a babička Elišky si chválí přístup učitelek k jejich dětem. Kladně hodnotí to, že je vidět, že paní učitelky mají jejich děti rády, snaží se jim pomoci a věnují se jim. Matka Petra: „*Paní učitelka je*

zlatý člověk a asi díky ní vím, že je Petr v dobrých rukách... Má snahu Petrovi pomoci už od začátku, věnuje se mu a mluví se mnou narovinu.“

Také pozitivně nahlízejí na vzdělání učitelek. Matka Adély: *„My máme výhodu, že je naše paní učitelka speciální pedagog, v tomhle jsme to chytli dobře.“*

S negativním pohledem na učitelku jsme se setkali v případě matky Jakuba, která je přesvědčená, že se učitelka nevěnuje dítěti dostatečně, a když se mu věnuje, tak ho přetěžuje: *„Chce po něm, aby dělal úkoly, které patří do školy, to přece nemůže zvládnout.“*

8.1.3.6 Spolupráce rodičů s mateřskou školou a s odborníky

V zájmu rodičů by mělo být, spolupracovat na maximální úrovni nejen s mateřskou školou, ale i s odborníky, ke kterým by měli s dítětem pravidelně docházet na potřebná vyšetření. Ve většině případů probíhá spolupráce rodičů jak s mateřskou školou, tak s odborníky, proto nám v této kategorii vznikly subkategorie v podobě: 1. Spolupráce rodičů s mateřskou školou, 2. Spolupráce rodičů s odborníky.

1. Spolupráce rodičů s mateřskou školou

Matky Adély, Petra, Tomáše a babička Elišky uvedly, že se školkou spolupracují, jak jen to jde. Matka Jakuba vypověděla, že je spolupráce komplikovaná a v podstatě žádná: *„Nedá se s nimi domluvit, prostě jsme si nesedly a mě šťve jejich chování. Řešila jsem to i s ředitelem, ale když jsem viděla, jak se tam pošklebuje a prosazuje si svou, tak jsem to vzdala a smířila se s tím, že to tam odchodí a já ji budu ignorovat.“*

- **Dennodenní komunikace** - Denně spolu probírají, jak se dětem daří, když si je chodí vyzvedávat. Radí se s učitelkami, co mají s dětmi procvičovat, jaké hračky jim kupovat, v čem je rozvíjet. Matka Petra: *„Každý den se ptám, co dělali a jak mu to šlo.“* Matka Tomáše: *„Ptám se furt, každý den.“*

- **Telefonický kontakt** - Komunikace probíhá i mimo pracovní dobu učitelek, jak uvádí babička Elišky: *„Volám si s paní učitelkou i o víkendu, nebo v týdnu, vždycky mě něco napadne a potřebuju to vyřešit hned.“*

- **Třídní schůzky** - Probíhají po vzájemné domluvě na termínu mimo pracovní dobu učitelky mateřské školy. Rodiče jich využívají, když cítí nějaký problém a potřebují ho vyřešit. Nebo když se chtějí s učitelkou poradit, jaké odborníky mají navštívit. Babička Elišky: *„Probíráme nejčastěji integraci Elinky, učitelka mi*

doporučila, jaké odborníky máme navštívit.“ Domlouvají se při nich na postupech vzdělávání dítěte, při nichž seznamují rodiče s IVP.

2. Spolupráce rodičů s odborníky

- **Klinický logoped** - Ke klinickému logopedovi dochází všechny děti pravidelně.

Matka Tomáše uvedla, že dochází každé úterý, matky Adély, Petra každých 14 dní. Babička Elišky jednou za tři týdny a matka Jakuba jednou za měsíc. Všichni respondenti uvedli, že jim klinický logoped podal dostatek informací o poruše a seznámil je, jak mají s dětmi doma procvičovat. Většina z nich dostává domů pracovní listy v různé podobě, které jim mají pomoci při rozvíjení dítěte.

- **Centrum rané péče** - Matka Adély uvedla, že jsou klienti Centra rané péče v Soběslavi. A jejich spolupráce spočívá v tom, že pracovníci centra dochází přímo k nim domů jednou za dva měsíce a dvě hodiny s Adélou procvičují mluvení, kreslení, grafomotoriku, didaktické hry. Také se účastní různých akcí, které pořádají, třeba víkendových pobytů. Uvádí, že pracovníci z rané péče docházeli i do mateřské školy.

- **Speciálně pedagogické centrum** - Matka Petra uvedla, že pravidelně dojíždějí na logopedická a psychologická vyšetření do SPC v Týně nad Vltavou. Vždycky od pracovníků dostane pokyny, jak s dítětem má pracovat. Veškeré zprávy z vyšetření předává i mateřské škole.

- **Pedagogicko-psychologická poradna** - Matka Tomáše uvedla, že docházejí do PPP na různá vyšetření. Poprvé PPP navštívili kvůli odkladu školní docházky a od té doby spolu úzce spolupracují. Dostávají od nich rady, jak s dítětem procvičovat a pracovníci je také seznamují s výsledky vyšetření. Kvůli odkladu školní docházky navštívily matky Adély a Petra také PPP, se kterou blíže nespolupracují.

8.2 Zmapování rizik a přínosů

Při analýze jsem se zaměřila na hledání shodných a rozdílných odpovědí u každé skupiny respondentů zvlášť. Posléze jsem se snažila zmapovat rizika a přínosy, které mají vliv na vzdělávání dítěte s vývojovou dysfázií v běžné mateřské škole, a které vyplývají z rozdílných, či shodných výpovědí respondentů.

Většina rizik a přínosů, které byly interpretovány, spočívaly především z přístupu hlavních činitelů: učitelů, asistentů pedagoga a rodičů.

8.2.1 Rizika a přínosy vyplývající z pohledu a přístupu předškolních pedagogů

Při vzdělávání dítěte s vývojovou dysfázií je potřeba, aby učitelka na tento jev byla zcela profesně připravená a byla informovaná, co vývojová dysfázie obnáší, jak je dítě s touto poruchou potřeba vzdělávat, rozvíjet, a jak k němu přistupovat.

Některé učitelky uvedly, že před příchodem dítěte s vývojovou dysfázií neměly žádné informace o poruše a nebyly vzdělané v této oblasti, což můžeme považovat za rizikové. Jelikož tento typ poruchy vyžaduje zvláštní péči a jedině pravidelným procvičováním v oblastech, které dítěti dělají problémy, se může zlepšit.

Jako přínosné naopak shledáváme, když má učitelka dostatek informací a případně i vzdělání v oblasti logopedie, ať už prostřednictvím vysoké školy, nebo kurzů či seminářů, jelikož shledáváme za určitý předpoklad, že bude dítě rozvíjet v oblastech, které to vyžadují, a bude si vědět rady, na koho z odborníků se má obrátit, aby jí případně poradil. Z výzkumu vyplynulo, že je velmi přínosné, když je učitelka vzdělaná v této oblasti, jelikož je i schopná případnou poruchu identifikovat. Také jako přínosné shledáváme, že učitelky využívají diagnostické metody, které jim napomáhají v odhalení, co dítěti dělá ještě potíže, nebo co se mu naopak daří.

Ideální a také velmi přínosné pro vzdělávání dítěte s vývojovou dysfázií v běžné mateřské škole je, když učitelé a rodiče vzájemně spolupracují s odborníky. U učitelek, které mají dítě vedeno v režimu integrace, jsme se u všech setkaly, že s odborníky spolupracují. Nejčastěji vzájemná spolupráce probíhá formou osobních návštěv, jak učitelů ve školských poradenských zařízeních, tak pracovníků z poradenských zařízení v mateřských školách. Dále spolupráce probíhá pravidelnou telefonní a e-mailovou komunikací a také prostřednictvím rodiče, který dodává mateřské škole materiály od odborníků, díky nimž jsou učitelky informované, jak a v čem mají dítě rozvíjet a co mu dělá stále potíže.

Odborníci také doporučují učitelkám, aby si zpracovaly IVP a přesně radí, jak mají s dítětem a kolik minut denně procvičovat. K vypracování IVP posílají podklady, ze kterých se učitelky přesně dozvídají, na co je potřeba se zaměřovat.

Učitelka by měla být schopná si dokázat vymezit prostor a čas na individuální procvičování s dítětem, jenže v některých případech ji to neumožňují některé ztěžující faktory např. vysoký počet dětí ve třídě. I přesto většina učitelek zmínila, že tyto činnosti naplňuje. Nejčastěji při poledním odpočinku ostatních dětí nebo při odpoledních hrách, kdy je počet dětí nižší, než při ranních činnostech. Tyto individuální činnosti většinou vycházejí z IVP nebo TVP a učitelky uvedly, že si průběhy z procvičování zaznamenávají a tudíž mají přehled v tom, co dítě zvládá a na co je třeba se ještě zaměřit. Přípravu na tyto činnosti nepodceňují a snaží se je dodržovat každý den. Učitelky, které mají podporu asistenta pedagoga, zmínily, že individuální činnosti jsou z jejich strany nerealizovatelné, a proto je přenechávají výhradně asistentovi pedagoga, který má větší možnosti se dítěti individuálně věnovat.

Co dále shledáváme velmi přínosným je to, že učitelky zapojují dítě s vývojovou dysfázií do všech společných, tedy i řízených činností. Dítě se vzdělává společně s ostatními dětmi, které ho motivují k dosahování lepších výkonů, jelikož se ve většině případů nechává strhnout aktivitou ostatních dětí a absolvuje vše, co ostatní děti, které se pro něj stávají mluvními vzory a i motivací v dokončování činností. Pouze v jednom případě jsme zaznamenali neaktivitu dítěte, která však mohla být ovlivněna jeho věkem, či projevy poruch chování, nebo nezkušeností učitelky, která v tomto případě neměla kvalifikaci předškolního pedagoga a ani doposud nespolupracovala s nikým z odborníků.

Jako rizikové se nám může také jevit, že učitelky nebývají slovně rodiči, ani platově ředitelem za jejich práci oceňovány. Vypověděly, že mnoho času tráví nad promýšlením vhodných činností a také nad zpracováním IVP, přesto jejich snaha není odměňována, což shledávají za velmi demotivující. Jako přínosné však shledáváme, že i když nejsou platově a v některých případech ani slovně oceňovány, snaží se dělat, jak uvedly, maximum, co je v jejich silách a hlavní motivací pro ně je především pomoc dítěti.

Jako další riziko, které vyplynulo z výzkumu, můžeme shledávat v tom, když není dítě vedeno v režimu integrace. Zaznamenali jsme, že u všech případů, kdy tomu tak bylo, učitelky nespolupracovaly s odborníky, nezpracovávaly IVP a činnosti volily pouze na základě vlastního uvážení.

Tabulka č. 6 Rizika a přínosy vzdělávání dítěte s vývojovou dysfázií v běžné MŠ vyplývající z rozhovorů s učitelkami

RIZIKA	PŘÍNOSY
<ul style="list-style-type: none"> - Nekvalifikovanost učitelky - Neinformovanost učitelky - Vysoký počet dětí ve třídě - Nespolečná s odborníky - Nespolečná s rodiči - Nezpracování IVP - Chybí podpora asistenta pedagoga - Neschopnost se dítěti individuálně věnovat z důvodu vysokého počtu dětí ve třídě - Regresivní projevy dítěte - Nepotřeba se dál vzdělávat - Dítě není vedeno v režimu integrace - Neoceněná práce ředitelem i rodiči 	<ul style="list-style-type: none"> - Odborná připravenost učitelky - Absolvování kurzů a seminářů - Spolupráce s rodiči - Spolupráce s odborníky - Individuální činnosti s dítětem - Vhodně a promyšleně plánované činnosti - Vysvětlení problému rodičům ostatních dětí - Podpora vztahů mezi dítětem s VD a ostatními dětmi - Rozvoj komunikačních schopností dítěte - Zpracování a vyhodnocování IVP - Průběžná diagnostika - Vedení dítěte v režimu integrace - Podpora asistenta pedagoga - Mluvní vzory dětí - Motivace dítěte prostřednictvím ostatních dětí - Kladné vztahy mezi učitelkou a AP - Rozvíjení dítěte prostřednictvím řízených činností - Včasná identifikace poruchy

8.2.2 Rizika a přínosy vyplývající z pohledu a přístupu asistentek pedagoga

Dle rozhovorů s asistentkami pedagoga vyplývá, že za rizikové můžeme považovat to, že nejsou vzdělané v oblasti asistent pedagoga, ve speciální pedagogice a nemají ani kvalifikaci předškolního pedagoga, tudíž soudíme, že nejsou profesně připravené tuto roli zastávat.

Obě však zmínily, že vidí jako nezbytnou potřebu se v této oblasti informovat, proto asistentka pedagoga Adély si plánuje dodělat kurz asistenta pedagoga. Asistentka Jakuba se v průběhu integrace dítěte vzdělává prostřednictvím kurzů a seminářů, které pořádá PPP.

Jako rizikové vidíme to, že asistentka pedagoga se opírá pouze o znalosti učitelky a informace od matky dítěte s vývojovou dysfázií, nespolečňuje s nikým z odborníků. Naopak jako přínosné vidíme to, že asistentka pedagoga Jakuba je v pravidelném

kontaktu s PPP a klinickým logopedem chlapce, se kterými se radí, jak má s dítětem pracovat, jak k němu přistupovat a v čem jej rozvíjet.

Co shledáváme jako přínosné je to, že obě mají kladné vztahy s učitelkami a denně se domlouvají na organizování činností tak, aby byly prospěšné dětem s vývojovou dysfázií, a aby byly schopné se jich úspěšně účastnit. Také se asistentky pedagoga radí s učitelkami, v čem je potřebné dítě individuálně rozvíjet, jelikož právě asistentky pedagoga mají hlavní roli při plnění těchto činností. To, že jsou individuální činnosti realizované prostřednictvím asistentek pedagoga, se nám z jedné strany může jevit jako přínosné, ale i jako rizikové, protože učitelka mateřské školy by měla být kompetentní tyto činnosti sama realizovat.

Obě asistentky pedagoga se podílejí na vypracování a vyhodnocování IVP. Společně s učitelkou využívají diagnostických prostředků, díky kterým zjišťují, co dítěti dělá ještě problémy, a v čem udělalo pokroky, což shledáváme za velmi přínosné.

Velký přínos v přítomnosti asistenta pedagoga shledáváme i v tom, že je nejen učitelce (z důvodu vysokého počtu dětí) oporou a pomocníkem v situacích, které to vyžadují, ale že je oporou i z hlediska individuálního přístupu k dítěti při společných činnostech, kde určité úkoly dítěti mohou dělat potíže. Snaží se do těchto činností dítě individuálně motivovat a radit mu při jejich plnění.

Tabulka č. 7 Rizika a přínosy vzdělávání dítěte s vývojovou dysfázií v běžné mateřské škole vyplývající z rozhovorů s asistenty pedagoga

RIZIKA	PŘÍNOSY
<ul style="list-style-type: none">- Nekvalifikovanost- Neinformovanost- Nespolupráce s rodiči- Nespolupráce s odborníky	<ul style="list-style-type: none">- Informovanost prostřednictvím kurzů- Spolupráce s odborníky- Začleňování dítěte do společných činností- Individuální práce s dítětem- Kladné vztahy s učitelkou- Účast na zpracování a vyhodnocování IVP- Individuální motivace dítěte- Využívání diagnostiky- Zaznamenávání pokroků

8.2.3 Rizika a přínosy vyplývající z pohledu a přístupu rodičů

Rodiče jsou dalšími důležitými činiteli, kteří mohou vzdělávání jejich dítěte s vývojovou dysfázií svým přístupem výrazně ovlivňovat. Opět z jejich výpovědi můžeme stanovit určitá rizika či přínosy, které mají vliv na vzdělávání jejich dítěte s vývojovou dysfázií v běžné mateřské škole.

Jako rizikové shledáváme to, že podceňují závažnost poruchy a s dítětem neabsolvuji vyšetření, která porucha vyžaduje. Tímto přístupem stěžují dítěti podmínky, aby bylo rozvíjeno tak, jak je potřeba a pod dohledem odborníků.

Přínosné je to, že většina rodičů však zaujímá k dítěti opačný přístup a snaží se na základě doporučení pediatra, nebo učitelky, případně z vlastní iniciativy všechna vyšetření, která jsou zapotřebí podstupovat. Většina rodičů spolupracuje se školským poradenským zařízením a i s dalšími odborníky, kteří je informují o tom, co porucha obnáší. Rodiče se také snaží veškeré zprávy z vyšetření předávat MŠ.

Přínos spatřujeme i v tom, že všichni rodiče pravidelně dochází ke klinickému logopedovi a denně doma s dítětem procvičují podle jeho rad a doporučení.

Přínos shledáváme i v tom, že rodiče kladně nahlízejí na učitelky, mají k nim důvěru a věří jim, že s jejich dítětem pracují a věnují se mu. Většina rodičů s mateřskou školou spolupracuje na maximální úrovni. Vzájemně se informují a spolupodílejí se na zpracování IVP.

Velké riziko shledáváme v případě, se kterým jsme se setkali u rodičů Jakuba, kdy rodiče negativně nahlízejí na práci učitelky a asistentky pedagoga a myslí si, že se chlapci nevěnují dostatečně, nebo ho přetěžují. Tento příklad shledáváme za rizikový z důvodu, že nedůvěra a narušené vztahy mezi učitelkou a rodičem mohou mít negativní dopad na vzdělávání dítěte, jelikož dítě může být očkováno ze strany rodiče, že učitelka i asistentka jsou špatné a s tímto pocitem může nerado mateřskou školu navštěvovat. Nedůvěra a nepochopení ze strany rodičů může také demotivovat učitelky, při práci s dítětem. I toto riziko jsme našli v případě učitelky Jakuba, která se dítěti odmítá individuálně věnovat.

Jako rizikové shledáváme, když rodič z vlastních důvodů nechce s mateřskou školou spolupracovat a zprávy z vyšetření i rady od odborníků nepředává učitelkám v mateřské škole.

Tabulka č. 8 Rizika a přínosy vzdělávání dítěte s vývojovou dysfázií v běžné mateřské škole vyplývající z rozhovorů s rodiči

RIZIKA	PŘÍNOSY
<ul style="list-style-type: none"> - Odmítání diagnózy - Nespolupráce s mateřskou školou - Nespokojenost s přístupem učitelek - Nespolupráce s odborníky - Dítě není vedeno v integraci - Potřeba asistenta pedagoga 	<ul style="list-style-type: none"> - Smíření s diagnózou - Vyměňování zkušeností s rodiči dětí se stejnou diagnózou - Každodenní procvičování s dítětem - Spolupráce s odborníky - Pravidelné docházení na vyšetření - Spolupráce s mateřskou školou - Spolupráce s asistentem pedagoga - Spokojenost s přístupem učitelky - Průběžné informování učitelů - Spoluúčast na zpracování IVP - Využívání poradenských služeb - Dodání zpráv z vyšetření MŠ

8.3 Průběh vzdělávání dětí s vývojovou dysfázií v běžné MŠ

K pochopení a ucelení představ o daném jevu jsme využili výzkumnou metodu pozorování. Při pozorování bylo hlavním cílem prozkoumat, jak probíhá vzdělávací proces v běžných mateřských školách, v nichž jsou vzdělávány děti s vývojovou dysfázií.

Před realizací pozorování bylo nutné zpracovat formulář o informovaném souhlasu rodičů, na jehož základě bylo možné pozorovat výzkumný vzorek dětí s vývojovou dysfázií v běžné mateřské škole. Při výzkumném šetření jsme se zaměřili na předem vymezené základní kategorie pozorovaných jevů:

1. Jak se dítě s vývojovou dysfázií zapojuje do společných vzdělávacích aktivit?
2. Jaké jsou mezi dětmi vztahy a způsob dorozumívání?
3. Jak dítě spolupracuje s učitelkou?
4. Jak učitelka dítě motivuje do činností?
5. Jak je naplňován individuální přístup učitelky?
6. Jak vypomáhá učitelce při vzdělávání dítěte s vývojovou dysfázií asistent pedagoga?

Zkoumané jevy byly analyzovány v podobě záznamů, ze kterých byla utvořena výzkumná zpráva a posléze byla provedena výsledná interpretace.

8.3.1 Analýza průběhu vzdělávání

1. Výzkumná zpráva Adély

Adéla byla velmi společenská, přátelská ve vztahu k dětem i dospělým. Při sebeobslužných činnostech, které jí dělaly problémy, hledala oporu v asistentce pedagoga, např. při zavazování tkaniček, chůzi ze schodů. Dokázala se přizpůsobit novým situacím, např. při mé návštěvě jí moje přítomnost vůbec nevadila, naopak měla snahu se mnou konverzovat.

Učitelka individuálně přistupovala k Adéle při ranních hrách, kdy si s ní hrála a navazovala rozhovor.

Dívka se zapojila do řízených činností bez potřeby individuální motivace. Při těchto činnostech s učitelkou spolupracovala, avšak v průběhu řízené činnosti společnou aktivitu cca po 15 minutách opustila. Učitelka se ji snažila motivovat, aby se vrátila zpět mezi ostatní děti, ale bezúspěšně. Asistentka pedagoga si nastalé situace nevšímal a pokračovala v činnosti s ostatními dětmi. Při motivování všech dětí do kreslení se dívka

navrátila zpět do řízené činnosti. Zadané úkoly zvládala bez problémů a nepotřebovala oporu v asistentce pedagoga.

Při pobytu venku spolupracovala s ostatními dětmi, avšak konfliktní situace řešila s oporou asistentky pedagoga. Děti ji mezi sebe přijímaly a komunikace mezi nimi probíhala úplně přirozeně verbálně i neverbálně.

Individuální činnost byla vedena asistentkou pedagoga v době odpočinku. Asistentka pedagoga v době mého pozorování volila všechny aktivity, které dívka bez problémů zvládala. Individuální činnost strukturovala tak, aby se střídala procvičovací chvíle s relaxační ve formě volné hry. Relaxační chvíli uskutečňovala vždy po dokončení úkolu a při prvním projevu nesoustředěnosti a únavy Adély. Asistentka pedagoga i učitelka dívku motivovaly do činností ve formě pochval, jinak se nechávala převážně strhnout ostatními dětmi do plnění činností.

2. Výzkumná zpráva Petra

Při ranních činnostech se na chlapci projevila emocionální nezralost, v podobě stesku po matce. Učitelce se nepodařilo chlapce motivovat do hry, pouze jej dokázala utišit a Petr se po celou dobu ranních her držel stranou.

U svačiny již komunikoval s ostatními dětmi, převážně však neverbálně, verbálně pouze slovy „jojo, no jo no“. Sebeoblužné činnosti zvládal bez pomoci učitelky.

Petr se aktivně zapojil do řízené činnosti, při které spolupracoval s učitelkou, reagoval na její dotazy a plnil všechny úkoly jako ostatní děti. Individuální motivace učitelkou nebyla potřebná, Petr se nechával strhnout aktivitou ostatních dětí. Po celou dobu řízené činnosti se plně koncentroval a známky únavy se na něm neprojevovaly. Činnost nevzdával ani při plnění náročnějších úkolů a s neúspěchem se vyrovnával relativně dobře. Mezi dětmi se projevoval jako oblíbený a děti k němu byly přátelské.

Při pobytu venku se zapojoval mezi ostatní děti a účastnil se i společných pohybových her.

Individuální činnost byla prováděna učitelkou v době poledního odpočinku. V průběhu individuálních činností plnil úkoly zadávané učitelkou, avšak cca po 10 minutách se na něm projevila únava a nebyl schopný se plně koncentrovat na rozhovor s učitelkou. Po těchto příznacích učitelka individuální činnost ukončila.

Během celého dne učitelka volila takové činnosti, kterých se Petr mohl bez problémů účastnit a projevovat se v nich úspěšně.

3. Výzkumná zpráva Tomáše

Učitelka k chlapci individuálně přistupovala při ranních hrách i v průběhu celého dopoledne. Při volné hře se projevoval samostatně.

Do řízené činnosti se zapojil bez potřeby individuální motivace učitelkou. Při aktivitách vedených učitelkou se projevoval klidně, soustředěně bez projevů únavy. Když se mu něco nedařilo splnit, nervózně přešlapoval. Učitelka vždy na tyto projevy reagovala a dopomohla mu k úspěšnému dokončení úkolu.

Při výtvarné činnosti bylo zapotřebí chlapce individuálně motivovat v podobě vysvětlování úkolu, jehož zadání nejspíše nepochopil. Po tomto úkonu učitelky, byl schopen kresbu dokončit.

V době mé přítomnosti se projevoval společensky a měl snahu se mnou komunikovat. Když se mu nedařilo verbálně projevit, pomohl si neverbální komunikací v podobě předvedení významu slova či věty. I přesto, že se chlapec jevil jako společenský, v průběhu dne si převážně hrál sám a neměl potřebu se zapojovat mezi ostatní děti.

Při individuální činnosti s učitelkou se hned po prvním úkolu u něj projevila únava, učitelka tento projev zaznamenala a zvolila jinou aktivitu. Zadané úkoly se snažil plnit, ale často v nich chyboval, ale nijak ho to neodradilo a naplánované procvičování s učitelkou dokončil.

4. Výzkumná zpráva Jakuba

Jakub se zapojoval v průběhu celého dopoledne mezi ostatní děti, které se k němu chovaly velmi přátelsky. Komunikace mezi ním a dětmi probíhala podle jeho řečových možností verbálně, ale častěji se projevoval neverbálně.

Při ranních hrách si hrál s ostatními dětmi a u těchto aktivit byla přítomna i asistentka pedagoga, která se snažila při vhodně zvolených hrách rozvíjet nejen jeho, ale i ostatní děti, které se hry účastnily.

Do řízené činnosti se zapojil aktivně, avšak byla větší potřeba dopomoci a dohledu asistentky pedagoga. Individuální motivace probíhala pouze prostřednictvím asistentky pedagoga, která ho chválila, přestože se mu v úkolech nedařilo, především oceňovala jeho snahu. Asistentka pedagoga chlapci musela pomáhat i v sebeobslužných činnostech, konkrétně s oblékáním.

Učitelka chlapce zapojovala mezi ostatní děti jen při řízených činnostech. Významnější roli při vzdělávání, však odehrávala asistentka pedagoga, která mu

jednotlivé úkoly musela vysvětlovat, případně ukazovat a pomáhat mu je individuálně plnit.

Individuální činnosti byly realizovány asistentkou pedagoga v době ranních her. V průběhu procvičování plnil úkoly bez problémů, avšak cca po 10 minutách se u něho projevila nesoustředěnost, tudíž asistentka pedagoga zvolila rozvíjení dítěte prostřednictvím hry, kdy si s ním u jednotlivých her povídala.

5. Výzkumná zpráva Elišky

Individuální činnost realizovaná učitelkou probíhala při ranních hrách. Eliška měla zájem dané úkoly plnit samostatně, ale chvílemi se nechávala rozptylovat a byla na ní patrná potřeba odpočinku.

Po celé dopoledne se nezapojila mezi děti. Často je vyrušovala, provokovala a chvílemi na ně byla až agresivní. I přesto, že Eliška dětem ubližovala, děti ji přijímaly mezi sebe a pouze jen informovaly učitelku o tom, že jim Eliška ubližuje, avšak žádné odstrkování nebo vyčleňování z her jsem neregistrovala.

Na pokyny učitelky nereagovala, přestože se ji snažila učitelka neustále motivovat a vysvětlovat, co smí a nesmí dělat. Platily na ni pouze výhružky, že si pro ni přijede babička, když bude děti zlobit a nebude poslouchat.

8.3.2 Interpretace výsledku průběhu vzdělávání

Všechny děti vyjma Elišky se zapojovaly aktivně do všech společných činností. V těchto aktivitách se neprojevovaly unaveně ani nesoustředěně, vždy spolupracovaly s učitelkou a plně se koncentrovaly na plnění zadaného úkolu. V některých případech byla potřeba podpory asistentky pedagoga, která se dítěti snažila vždy dopomoci a poradit mu tak, aby vše zvládlo jako ostatní děti. Z pozorování bylo patrné, že funkce asistenta pedagoga má významný vliv na utváření pohodového a hladkého průběhu vzdělávání.

Ve většině případů učitelky děti nemusely individuálně motivovat, děti se skoro ve všech případech nechávaly strhnout ostatními dětmi. Některým stačilo pouze individuálně vysvětlit zadaný úkol a posléze ho byly schopny splnit. Motivování učitelkou i asistentkou pedagoga probíhalo ve formě pochval, nebo v přímém napodobení úkolu samotným zadavatelem a následným pobídnutím dítěte, že to určitě také zvládne. Výjimku tvořila jenom Eliška, která se ze začátku zapojila, ale po chvíli ji

činnost s ostatními dětmi přestala bavit a i přes snahu učitelky ji jakkoliv motivovat, byla tato motivace bezúspěšná.

Většiny děti se zapojovaly mezi ostatní děti při pobytu venku i při řízených a ranních činnostech. Hra s ostatními dětmi jim nedělala potíže a bez zábran spolu komunikovaly verbálními pokusy i neverbálně. Nepozorovala jsem žádné vyčleňování dítěte z her, naopak maximální přijetí ostatními dětmi. Vztahy mezi dětmi byly velmi přátelské, i když připouštím, že to mohlo být ovlivněno i mojí návštěvou. Ze vzorku pozorovaných dětí byly některé, které vyžadovaly společnost ostatních dětí a jimi byly přijímány kladně a děti, které si spíš raději hrály samostatně a tato forma zábavy je uspokojovala.

Individuální přístup byl naplňován všemi učitelkami, které neměly podporu v asistentovi pedagoga. Snažily se s dětmi procvičovat podle předem připravených a promyšlených úkolů, uplatňovaly individuální přístup v průběhu celého dne. U učitelek s podporou asistenta pedagoga jsme se setkali s přenecháváním individuálních činností výhradně asistentkám pedagoga, především v případě učitelky Jakuba.

Asistentky pedagoga vynakládaly velkou snahu s dítětem procvičovat a věnovat se mu v tom, co je pro něj těžko zvladatelné. V individuálních činnostech byla patrná větší únava, porucha koncentrace a soustředěnosti při plnění aktivit, než při řízených činnostech, kdy děti ve většině případů byly schopné aktivity dokončit.

9. Odpověď na výzkumné otázky

První výzkumná otázka zněla: **Jsou učitelky a asistentky pedagoga informované a vzdělané v oblasti vývojové dysfázie?** Z analýzy rozhovorů s učitelkami vyplynulo, že učitelky, které nejsou kvalifikované v oboru a mají středoškolské vzdělání, nejsou dostatečně vzdělány a informovány na začátku vzdělávání dítěte s vývojovou dysfázií v oblasti speciální pedagogiky - logopedie a tudíž neví, jak k dítěti mají přistupovat a v čem ho rozvíjet, aby mu to bylo prospěšné.

Učitelky, které nejsou kvalifikované a mají pouze středoškolské vzdělání, také zmínily, že neměly potřebu se v této oblasti vzdělávat a informovat do doby, než se setkaly s dítětem s vývojovou dysfázií. Problémem také může být, že učitelky nejsou informované v oblasti poradenství a nevědí si rady, jaká zařízení poradenské služby zajišťují.

Podobně na tom byly i asistentky pedagoga, které v začátcích jejich pedagogické praxe s dítětem neměly ani jedna kvalifikaci v oboru asistent pedagoga a nebyly ani informované v této oblasti.

Zájem o informovanost učitelek i asistentek pedagoga vzrostl až v průběhu vzdělávání dítěte. Jako nejčastější informační zdroj uvedly knihy, internet a přímou konzultaci s odborníky v podobě klinického logopeda a školského poradenského zařízení. Projevila se u nich i potřeba vzdělávat se prostřednictvím kurzů a seminářů.

Učitelky i asistentky pedagoga mají snahu se dál vzdělávat na vysokých školách, kde je tato problematika více probírána (soudíme podle výpovědí učitelek, které v době výzkumu měly vystudovanou vysokou školu v oboru předškolní výchova). Toto studium si dodělaly v průběhu vzdělávání dítěte a vypověděly, že získané informace při studiu jim pomohly se v této problematice lépe orientovat, tudíž jsou i lépe připravené se dítěti věnovat a myslí si, že mají dostatek informací o tom, co vzdělávání těchto dětí obnáší. Z výpovědí tedy soudíme, že je velkým přínosem pro vzdělávání dětí s vývojovou dysfázií, když učitelky jsou vzdělané, informované a ví, co porucha obnáší.

Jako druhá výzkumná otázka byla stanovena tato: **Nalezneme vzájemnou spolupráci mezi učitelkami a rodiči s odborníky?** Všichni rodiče uvedli, že pravidelně dochází s dítětem ke klinickému logopedovi a doma s ním procvičují podle jeho rad. Většina rodičů také s dítětem dochází na vyšetření do školských poradenských zařízení, díky kterým jsou děti vedeny v režimu integrace. V případech, kde tak tomu je, učitelky uvedly, že spolupracují s klinickým logopedem dítěte a se školským poradenským zařízením (SPC, PPP) a centrem rané péče, mají vypracovaný IVP, který převážně zpracovává učitelka s dopomocí asistenta pedagoga a uvedenými odborníky.

U dětí, které nejsou vedené v režimu integrace, jsme se zjistili, že učitelky nespolupracují s žádným odborníkem a nemají vypracovaný IVP.

Spolupráce učitelů a asistentů pedagoga s odborníky spočívá především v radách od odborníků, jak mají s dítětem pracovat, dále odborníci učitelům posílají materiály po rodičích, v čem konkrétně dítě mají rozvíjet a poskytují jim i pravidelné konzultace formou telefonní, e-mailové komunikace, či přímo osobními návštěvami jak v poradnách a centrech, tak v prostředí MŠ. Z uvedených příkladů je patrné, že spolupráce učitelek s odborníky je velmi důležitá proto, aby dítě bylo vzděláváno a rozvíjeno správnou cestou. I učitelky, které nespolupracují s žádným z odborníků, tuto spolupráci shledávají za velmi potřebnou, jelikož neví, co je pro dítě přínosem a na co je třeba se při jeho rozvoji zaměřovat.

Třetí výzkumná otázka byla: **Nalezneme vzájemnou spolupráci učitelek a asistentek pedagoga s rodiči dítěte s vývojovou dysfázií?** U jedné učitelky a asistentky pedagoga jsme se dozvěděli, že rodiče nemají zájem s nimi spolupracovat a veškerou jejich snahu dítěti pomoci bojkotují. Tato skutečnost učitelce i asistentce pedagoga velmi komplikuje jejich práci s dítětem, jelikož jim rodiče dlouhou dobu odmítali dávat výsledky z vyšetření a ony nevěděly, jak mají s dítětem pracovat, v čem ho rozvíjet. Také věčné stížnosti od rodičů dítěte, že se mu nevěnují, nebo ho přetěžují, jim hodně ztěžuje práci, protože dítě nemůžou rozvíjet podle toho, jak by shledávaly za potřebné, ale musí se plně přizpůsobovat požadavkům rodičů.

Někteří rodiče si také nepřipouštějí závažnost poruchy a nechtějí kvůli tomu podstupovat vyšetření z důvodu, že je to zbytečné, že oni mu rozumí. Podle názoru učitelek v tomto případě s dítětem doma nepochvívají, jak by asi porucha vyžadovala a veškerá odpovědnost v rozvoji dítěte spadá na učitelky, což pro ně může být hodně náročné a může to mít negativní dopad na dítě, když jejich snažení v rozvoji dítěte není v domácím prostředí dítěte podporováno.

Z rozhovorů vyplynulo, že všichni učitelé mají zájem o maximální spolupráci s rodiči. Nabízejí jim komunikaci ve formě osobních schůzek, třídních schůzek, telefonní a každodenní komunikace. Učitelky, které mají s danou oblastí zkušenost, nabízejí rodičům pomoc v podobě rad a doporučení jak dítě rozvíjet, na koho z odborníků se obrátit a stejně to funguje i naopak, když učitelky nemají informace, nechají si poradit od rodičů.

Spolupráce rodičů a učitelek spočívá také ve zpracování IVP, kdy se rodiče zajímají o to, co v něm je obsaženo a učitelky jim nabízejí i možnost se na jeho zpracování nebo upravování podílet.

Čtvrtá výzkumná otázka zněla: **Jak je dítě s vývojovou dysfázií přijímáno ostatními dětmi a jaký vliv na něj mají?** Z rozhovorů s respondenty i z pozorování vyplynulo, že děti jsou přijímány do kolektivu svých vrstevníků velmi kladně a bývají často oblíbenými dětmi. Dokážou se s dítětem dorozumět verbálně i neverbálně. Berou dítě jako sobě rovného a řeč nevnímají jako překážku ke společným hrám. Tím, že se dítě zapojí mezi ostatní děti, tak ho to nutí s ostatními dětmi komunikovat, což shledáváme jako velmi přínosné, jelikož dítě vnímá řeč ostatních dětí, které se pro něj stávají mluvním vzorem. Dále ho ostatní děti motivují ke společným činnostem, kdy se ve většině případů dítě jejich aktivitou nechává strhnout a účastní se všech společných činností, při kterých je schopno se vzdělávat s ostatními.

Pátá výzkumná otázka obsahovala: **Jak učitelky rozvíjejí dítě s vývojovou dysfázií?** Velkým přínosem je to, že učitelky se snaží dítě zapojovat do všech řízených aktivit, volí při tom takové činnosti, aby se jich dítě bylo schopno účastnit a zvládat úspěšně jejich plnění. Při těchto aktivitách se dítě vzdělává společně s ostatními dětmi, tudíž se učí i k ohleduplnosti a spolupráci, je motivováno aktivitou ostatních dětí, což se projevuje na jeho výkonech, kdy se vydrží déle soustředit a koncentrovat než například u individuálních činností, jak vyplynulo z pozorování.

Učitelky, které nemají podporu asistenta pedagoga, se snaží k dětem individuálně přistupovat v průběhu celého dne a dokážou si i vytyčit čas a prostor na individuální procvičování s dítětem. Na tuto aktivitu se pečlivě připravují a vnímají ji jako velmi důležitou, potřebnou k rozvoji dítěte.

Učitelky, které mají podporu asistenta pedagoga, individuálně s dítětem neprocvičují a tuto povinnost přenechávají výhradně asistentům pedagoga. Všechny učitelky považují individuální činnosti za potřebné z důvodu lepšího zmapování, co dítěti dělá problémy a co se mu daří. Z pozorování i z rozhovorů s respondenty vyplynulo, že se daří děti motivovat do společných aktivit, kdy není potřeba dítě individuálně motivovat, samo se většinou nechává strhnout ostatními dětmi a aktivně se podílí na všech činnostech.

Šestá otázka byla: **Jaké důvody vedou rodiče k zařazení dítěte s vývojovou dysfázií do běžných mateřských škol?** Všichni respondenti uvedli, že v zařazení dítěte do běžné mateřské školy byla pro ně jediná volba. Jako důvod uvedli především to, že mají MŠ v místě bydliště a považují za komplikované, kdyby měli dojíždět do speciální MŠ. Někteří uvedli, že by na to neměli finanční prostředky a že ani z časového hlediska by to pro ně nebylo reálné. Jako další důvod zmiňovali obavu, že by dítě přišlo o své kamarády v místě bydliště, kdyby docházelo do jiné MŠ. Také zmínili, že s MŠ jsou spokojeni a jejich dítě do ní chodí rádo, tak nevidí důvod, proč by mělo docházet jinam, když učitelky z jejich pohledu se dítěti věnují a dítě dělá i pokroky.

Setkali jsme se i s výpovědí rodiče, který nebyl spokojený s přístupem učitelky, ani asistentky pedagoga, ale i přesto uvedl, že by MŠ nezměnil právě z důvodů finančního i časového.

Sedmá otázka obsahovala: **Jak rodiče rozvíjejí dítě s vývojovou dysfázií?** Většina rodičů uvedla, že s dítětem procvičují a rozvíjí ho v problémových oblastech každý den, většinou podle rad a doporučení klinického logopeda. Někteří respondenti vymezili i konkrétní délku procvičování, která se pohybovala kolem 10 až 15 minut

denně. Většina rodičů dítě rozvíjí prostřednictvím didaktických, konstruktivních, stolních her. Nejčastěji zmiňovali Logico, pexeso, puzzle. Dále uvedli, že rozvíjí dítěte i v jiných oblastech např. v kresbě, pohybových činnostech, grafomotorice apod.

Osmá otázka zněla: Jak ovlivňuje vzdělávání přítomnost asistenta pedagoga?

Při výzkumném šetření jsme se setkali s přítomností asistenta pedagoga ve dvou třídách z pěti. Učitelky, které nemají podporu asistenta pedagoga tuto pomoc, až na jeden případ, kde se u dítěte projevují i poruchy chování, nevnímají jako potřebnou.

V obou případech, kde mají učitelky ve třídě asistenta pedagoga, jsme pozorovali, že asistent pedagoga se věnuje výhradně dítěti s vývojovou dysfázií.

Začleňování dítěte mezi ostatní děti v těchto případech nebylo vůbec potřebné, jelikož byly obě děti velmi společenské a rády se společných aktivit účastnily.

Náplň práce asistentů pedagoga spočívala především v individuálním procvičování a rozvoji dítěte, kdy tyto činnosti učitelky nejsou schopné z důvodu vysokého počtu dětí realizovat. Obě tyto děti měly problémy v hrubé motorice a koordinaci, tudíž asistent pedagoga jim musel pomáhat i v sebeobslužných činnostech. Jeho přítomnost vnímáme jako velmi přínosnou, jelikož napomáhá k tomu, aby vzdělávání probíhalo hladce a díky jeho cílené práci a opoře může dítě zažívat i radost z úspěchu a může vykonávat činnosti jako ostatní děti.

10. Diskuse

Vzdělávání dětí s NKS v běžné mateřské škole má pro tyto děti ohromný přínos především v tom, že děti s NKS si stimulují řeč v dětském kolektivu a spontánně napodobují ostatní děti, zpravidla i ostatní děti pro ně bývají velkou motivací, aby se snadněji a rychleji rozmluvily.

Z výzkumu vyplynulo, že kvalitu vzdělávacího procesu dítěte s vývojovou dysfázií v běžné MŠ mohou ovlivňovat různá rizika, ale i přínosy, které jsme zaznamenali z výpovědí respondentů a z pozorování. Většina těchto vyskytujících se jevů souvisí s přístupem hlavních činitelů, tedy rodičů, učitelů a asistentů pedagoga. Jejich přístupu k vzdělávání dítěte s vývojovou dysfázií považujeme za velmi důležité a zásadní k tomu, aby proces vzdělávání byl úspěšný.

Rada našich autorů se zabývá popisem a vymezením konkrétních poruch, avšak už méně popisují právě vzdělávání nebo integraci dětí s konkrétní poruchou v běžné MŠ. Také v nedostatečné míře, dle mého názoru, poukazují na možná rizika a přínosy, se

kterými se při vzdělávání těchto dětí můžeme setkat. Již z tohoto důvodu považuji za velmi důležité a přínosné, právě seznámit s tím, jaká rizika mohou ovlivňovat vzdělávání těchto dětí a co můžeme považovat za přínos vedoucí k úspěšnému vzdělávání těchto dětí.

Sama mám zkušenost se vzděláváním dvou dětí s vývojovou dysfázií, tudíž mám možnost tyto rizika a přínosy porovnávat, jelikož s prvním dítětem jsem se setkala v prvním roce mého nástupu do zaměstnání po absolvování střední pedagogické školy. S druhým při mém studiu na navazujícím magisterském oboru předškolní výchova a po absolvování bakalářského studia téhož oboru. Proto shledávám již z vlastních zkušeností, že je ohromným přínosem, když je učitelka informovaná a vzdělaná v této oblasti. Poněvadž při setkání s prvním dítětem jsem vůbec nevěděla, co daná porucha znamená a co bude vlastně obnášet celý integrační proces dítěte. Nevěděla jsem, na koho se mohu obrátit o radu, jak vypracovat individuální vzdělávací plán, pouze jsem se opírala o dostupné informace z internetu a knih.

Až v průběhu integrace dítěte jsem se při bakalářském studiu dozvěděla potřebné informace, které mi dopomohly pohlížet na tuto problematiku zcela z jiného úhlu pohledu a donutily mě přistupovat k dítěti zodpovědnějším způsobem, aby mu pobyt v mateřské škole byl přínosem. Po konzultacích s odborníky ze speciálněpedagogického centra jsem se dítěti začala individuálně každodenně věnovat a v rámci naší spolupráce jsem zpracovala IVP, který pro mě představoval jisté vodítko, jak a v čem konkrétně mám dítě rozvíjet. Moje snažení mi však komplikoval přístup chlapcových rodičů, kteří nejevili potřebu se dítěti věnovat v domácích podmínkách tak, jak by si porucha zasloužila, a proto jedinou mojí oporou bylo právě zmiňované školské poradenské zařízení (SPC), které mi dodávalo potřebné informace, jak s ním pracovat a jak jej rozvíjet.

V případě druhého dítěte jsem již byla na tento jev zcela profesně připravená a z mého pohledu i dostatečně informovaná v oblasti logopedie, tudíž se mi podařilo na poruchu u dítěte upozornit prarodiče. Byla jsem schopná jim poradit, na koho se mají obrátit a sama jsem zkontaktovala klinickou logopedku a pracovníky SPC, se kterými jsem v dřívějších dobách spolupracovala a informovala se, jak k dítěti mám přistupovat, jelikož se u něj projevovaly i poruchy chování.

Dívka je v současné době v pravidelné péči klinické logopedky a má za sebou všechna potřebná vyšetření, která předpokládanou poruchu potvrdila. Za dva měsíce jí budou 4 roky a shledávám jako velký úspěch, že se nám podařilo navázat spolupráci jak

s klinickou logopedkou dívky, tak s SPC a společně se snažíme o to, aby pro dívku vzdělávání v běžné MŠ bylo přínosem.

Z uvedených dvou příkladů z mé praxe učitelky shledávám jako přínosné, když je učitelka na vzdělávání dítěte profesně připravená, tedy v této oblasti dostatečně informovaná a vzdělaná a ochotná se mu věnovat. Podobně se k této problematice vyjadřuje i Šturma (In Mertin, Gillernová, 2010), který zmiňuje jako jednu z podmínek úspěšné integrace právě připravenost a odbornou přípravu učitelů. Podobně na tuto potřebu nahlíží i Kořátková, Průcha (2013), kteří předpokládají, že učitelka bude mít pedagogicko-psychologické znalosti o zvláštnostech dětí předškolního věku a další odborné a didaktické znalosti.

Jako další potřebu vidíme v tom, aby učitelé vzájemně spolupracovali s rodiči a odborníky. Stejně na toto zjištění nahlíží i RVP PV (2006), který přímo doporučuje, aby byla zajištěna spolupráce s konkrétním odborníkem, se kterým by měl pedagog konzultovat problémy, s nimiž se při vzdělávání dítěte setkává. Jako vyhovující shledává, když je dítěti zajištěna kvalitní průběžná logopedická péče a těsná spolupráce s odborníky a rodiči. K této potřebě se vyjadřují i Allen, Marotz (2008), kteří konkrétně uvádějí, že aby dítěti integrace přinesla maximální užitek, je nezbytné, aby učitelé, odborní pracovníci i rodiče byli ve stálém kontaktu a vzájemně si pomáhali.

Vrbová (2012) seznámila, že na základě vyšetření školským poradenským zařízením může být dítě zařazeno pro školní výkaznictví do kategorie zdravotně postižených dětí a v mateřské škole může být vedeno v režimu integrace. My jsme se při výzkumu s integrací těchto dětí setkali a můžeme konstatovat, že pokud je dítě s poruchou vývoje dysfázie vedeno jako integrované, tak je větší předpoklad k tomu, že vzdělávání v běžné mateřské škole pro něj bude přínosnější. Jelikož učitelky, které se výzkumu účastnily, byly na základě integrace schopné více spolupracovat s danými odborníky, či rodiči a v některých případech i integrace napomohla v získání opory v podobě asistenta pedagoga. V opačném případě jsme se setkali s tím, že učitelky, které nemají vedené dítě v integraci, s nikým z odborníků nespolupracují, nezpracovávají ani IVP a nevědí si tudíž ani rady, jak dítě správně rozvíjet, aby mu to bylo přínosné. Ne vždy ovšem ony bývají činitelkami toho, že tomu tak není. V jednom případě byli důvodem rodiče, kteří si nepřipouštěli závažnost poruchy, tudíž toto opatření považovali za zbytečné.

Z výzkumu také vyplynulo, že je potřeba, aby si učitel dokázal vyčleňovat čas a prostor na individuální péči a podporu dítěte. Ke své práci by měl využívat i

pedagogicko-psychologické diagnostiky, díky které je schopný identifikovat odchylky ve vývoji dítěte a následně na ně upozorňovat. Také by mu diagnostika měla pomoci, aby se lépe orientoval v tom, co dítěti dělá ještě potíže a na co je třeba se ještě zaměřovat. Právě díky individuálním činnostem s konkrétním dítětem je schopen dítě rozvíjet v oblastech, které mu dělají problémy.

Jak správně dítě s vývojovou dysfázií rozvíjet a v jakých oblastech jsme se dozvěděli v řadě publikací např. od Škodové, Jedličky (2007), Klenkové (2010), Kutálkové (2002), apod. Jak s dítětem s touto konkrétní poruchou komunikovat nám přiblížila Mlčáková (In Vrbová a kol., 2012).

11. Závěr

Diplomová práce se zabývá dětmi s narušenou komunikační schopností, které jsou vzdělávány v běžné mateřské škole. K realizaci výzkumného šetření byl vybrán výzkumný vzorek v podobě pěti dětí s poruchou vývojové dysfázie.

Teoretická část diplomové práce čerpá především z poznatků pedagogů, psychologů, speciálních pedagogů - logopedů, kteří se zabývají problematikou vztahující se k narušené komunikační schopnosti ve své literatuře. Vymezuje klasifikaci narušené komunikační schopnosti a konkrétně se zabývá vývojovou dysfázií. Zahrnuje oblast s názvem integrace dětí s NKS do běžných mateřských škol, ve které popisuje rizika integrace, vymezuje podmínky a povinnosti běžné mateřské školy. Krátce také pojednává o vzdělávání dětí s NKS v běžné MŠ a seznamuje s kvalitou předškolního pedagoga a jeho rolí při vzdělávání dítěte s narušenou komunikační schopností. Věnuje se také oblasti spolupráce mateřské školy a rodičů s odborníky.

Cílem výzkumného šetření bylo prozkoumat, jak probíhá vzdělávání dětí s vývojovou dysfázií v běžné mateřské škole a zmapovat rizika a přínosy mající vliv na jejich vzdělávání. Výzkumné šetření bylo realizováno kvalitativní výzkumnou metodologií, vycházející z polostrukturovaného rozhovoru s předškolními pedagogy, rodiči a s asistenty pedagoga. Na základě jejich výpovědí byla provedena analýza, ze které jsme vytěžili dostatečné množství informací o dané problematice a shrnuli jsme rizika a přínosy, které mají vliv na vzdělávání dítěte s vývojovou dysfázií v běžné mateřské škole. Většinu rizik a přínosů jsme spatřovali v přístupu hlavních činitelů k danému jevu. Nejdůležitější rizika a přínosy si zde souhrnně popíšeme.

Jako rizikové z přístupu učitelek a asistentů pedagoga lze tedy označit jejich odbornou nepřipravenost, která vyplývá z jejich nekvalifikovanosti, neinformovanosti a

nevzdělanosti v dané oblasti. Učitelky a asistentky pedagoga, které nebyly odborně připravené, nevěděly, jak mají k dítěti přistupovat a jak jej rozvíjet, aby mu to bylo prospěšné. Další riziko spočívá v nespolupráci učitelek a asistentek pedagoga s odborníky. Učitelky, které nespolupracovaly s klinickým logopedem ani s poradenským zařízením, neměly vypracovaný IVP a rozvíjely dítě pouze na základě dostupných informací na internetu, v knihách, případně informací, které získaly při studiu. Jako důvod, proč tomu tak je, můžeme s největší pravděpodobností uvést, že dítě nemají vedené v režimu integrace. Dalším rizikovým faktorem je neschopnost učitelek se dítěti individuálně věnovat. Jako argument učitelky zmiňovaly vysoký počet dětí ve třídě, díky kterému není možná individuální práce s dítětem, protože by byla na úkor ostatních dětí. Riziko vidíme i v přístupu rodičů, kteří si nechtějí závažnost poruchy připustit, tudíž ani nemají potřebu absolvovat vyšetření a nerozvíjí dítě tak, jak by porucha vyžadovala.

Velkým přínosem je, když je učitelka profesně připravená, jak v informovanosti, tak vzdělanosti, má zájem dítě rozvíjet ve spolupráci s rodiči a odborníky, se kterými je v pravidelném osobním či jiném kontaktu. Přínosem také může být, je-li ve třídě učitelce podporou asistent pedagoga, který jí napomáhá v rozvíjení dítěte, ať už při řízených činnostech, kde je dítě do činností potřeba individuálně motivovat nebo v individuálním procvičování s dítětem, při kterém dítě může společně s učitelkou rozvíjet. Přínosem pro dítě také je, že jej učitelky zapojují do všech společných aktivit, např. ve formě řízených činností a volí vždy takové aktivity, aby je dítě bylo schopné plnit a být v nich úspěšné. Dítě se díky těmto aktivitám učí společně s ostatními dětmi, motivováno je převážně aktivním zapojením ostatních dětí. Při těchto aktivitách se spontánně učí děti napodobovat a děti se pro něj stávají mluvním vzorem.

Dále jsme využili jako doplňující metodu přímého krátkodobého pozorování pěti dětí s vývojovou dysfázií navštěvujících běžnou mateřskou školu. Pozorování mělo posloužit jako prostředek k pochopení a ucelení představ o dané problematice. Hlavním cílem pozorování bylo prozkoumat, jak probíhá vzdělávací proces dětí s vývojovou dysfázií v běžné mateřské škole. Při pozorování jsme vycházeli z předem promyšlených kategorií, na které jsme se při realizaci zaměřili, a které nám dopomohly k ověření výpovědí respondentů i k zodpovězení výzkumných otázek. Při pozorování jsme se zaměřili na šest kategorií: 1. Jak se dítě s vývojovou dysfázií zapojuje do společných vzdělávacích aktivit 2. Jaké jsou mezi dětmi vztahy a způsob dorozumívání 3. Jak dítě spolupracuje s učitelkou 4. Jak jej učitelka motivuje do činností 5. Jak je naplňován

individuální přístup učitelky 6. Jak vypomáhá učitelce při vzdělávání dítěte s vývojovou dysfázií asistent pedagoga. Při každém pozorování byl sepsán záznam, který byl následně zpracován do výzkumné zprávy. Uvedené kategorie byly interpretovány ve výsledcích pozorování.

Z pozorování jsme došli k závěru, že dítě má možnost se v běžné mateřské škole rozvíjet nejen v rámci individuálního procvičování, ale i prostřednictvím všech řízených činností, spontánních her, a také při dalších aktivitách, které v MŠ probíhají. Ve všech případech učitelky dětem poskytovaly správný mluvní vzor a vytvářely podnětné a podporující prostředí. Zapojovaly a motivovaly děti do společných aktivit, snažily se ve většině případů k nim individuálně přistupovat po celý den. Asistent pedagoga naplňoval funkci podpory učitele, pomáhal dítěti v sebeobslužných činnostech a snažil se o začleňování dítěte mezi ostatní děti formou individuální motivace. Věnoval se dítěti v rámci individuálního procvičování, při kterém volil především činnosti vycházející z oblastí, které dítěti dělaly problémy. Podobně k dětem přistupovaly i učitelky, které neměly podporu asistenta pedagoga. Všechny byly schopné vymezit si čas na individuální procvičování s dítětem a zaměřovaly se především na problémové oblasti. Vztahy mezi dětmi byly přátelské a komunikace mezi nimi probíhala zcela bezprostředně, verbálně i neverbálně.

Z uvedených výsledků lze tedy usuzovat, že vzdělávání dětí s NKS v běžné mateřské má pro tyto děti obrovský přínos za předpokladu vhodného přístupu všech činitelů, kteří na něj působí.

Praktická část si kladla za cíl odpovědět na výzkumné otázky, které byly následující:

1. Jsou učitelky a asistentky pedagoga informované a vzdělané v oblasti vývojové dysfázie?
2. Nalezneme vzájemnou spolupráci mezi učitelkami a rodiči s odborníky?
3. Nalezneme vzájemnou spolupráci učitelek a asistentek pedagoga s rodiči?
4. Jak je dítě s vývojovou dysfázií přijímáno ostatními dětmi a jaký vliv na něj ostatní děti mají?
5. Jak učitelky rozvíjejí dítě s vývojovou dysfázií?
6. Jaké důvody vedou rodiče k zařazení dítěte s vývojovou dysfázií do běžných mateřských škol?
7. Jak rodiče rozvíjejí dítě s vývojovou dysfázií?
8. Jak ovlivňuje vzdělávání přítomnost asistenta pedagoga?

Odpovědi na výzkumné otázky byly získány z analýzy rozhovorů s učiteli, rodiči i s asistenty pedagoga a také z analýzy pozorování výzkumného vzorku a byly v práci interpretovány.

Přínos diplomové práce pro pedagogickou praxi spatřujeme v rozšíření poznatků v oblasti vzdělávání dítěte s NKS v běžné mateřské škole a v tom, že si každý činitel, kterého se tato problematika týká, uvědomí, jak svým přístupem může ovlivnit celý vzdělávací proces dítěte s vývojovou dysfázií v běžné mateřské škole. Problematika vzdělávání dětí s NKS je natolik rozsáhlá, že ji není možné obsáhnout v celé její šíři, proto shledáváme velkou potřebu posílit výzkumná šetření k této problematice, která by jistě posloužila pedagogické praxi.

Pro mě samotnou byla tato práce nesmírným přínosem. A to nejen z hlediska teoretického, ale i praktického, jelikož mi poskytla možnost nahlídnout, jak probíhá vzdělávání dítěte s vývojovou dysfázií i v jiných mateřských školách, což mě obohatilo o nové zkušenosti a náměty, jak tyto děti rozvíjet.

Seznam použité literatury a pramenů

- ALLEN, K. E.; MAROTZ, L. R. *Přehled vývoje dítěte od prenatálního období do 8 let*. 3. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-421-2.
- BACUS, A. *Vaše dítě ve věku od 3 do 6 let*. 2. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-563-9.
- BRIERLEY, J. *7 prvních let života rozhoduje*. 2. vyd. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-484-2.
- BYTEŠNÍKOVÁ, I. *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3008-0.
- KLENKOVÁ, J. *Logopedie*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1110-9.
- KLENKOVÁ, J.; KOLBÁBKOVÁ, H. *Diagnostika předškoláka – Správný vývoj řeči dítěte*. Brno: MC nakladatelství, 2002. ISBN 80-239-0082-X.
- KOŤÁTKOVÁ, S. *Aspekty školního klimatu a prezentace MŠ*. Informatorium 3-8, 2004, č. 6, s. 8-9. ISSN 1210-7506.
- KOŤÁTKOVÁ, S. *Komunikace učitelky MŠ (3)*. Informatorium 3-8, 2003, č. 1, s. 8-9. ISSN 1210-7506.
- KRAMULOVÁ, D. *Máme ve školce dítě s postižením*. Informatorium 3-8, 2011, č. 5, s. 16-17.
- KUCHARSKÁ, A. a kol. *Obligatorní diagnózy a obligatorní diagnostika ve speciálně pedagogických centrech*. Praha: IPPP ČR, 2007. ISBN 978-80-86856-42-1.
- KUCHARSKÁ, A.; MERTIN, V. *Integrace žáků se specifickými poruchami učení- od stanovených diagnostických kritérií k poskytování péče všem potřebným žákům*. Praha: IPPP ČR, 2007. ISBN 978-80-86856-40-7.
- KUCHARSKÁ, A.; ŠVANCAROVÁ, D. *Bezstarostné roky? Kroky a krůčky předškolním věkem*. Praha: Scientia, 2004. ISBN 80-7183-291-X.
- KUTÁLKOVÁ, D. *Vývoj dětské řeči krok za krokem*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-1026-9.
- KUTÁLKOVÁ, D. *Logopedická prevence*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-056-9.
- KUTÁLKOVÁ, D. *Opožděný vývoj řeči: Dysfázie*. Praha: Septima, 2002. ISBN 80-7216-177-6.
- KUTÁLKOVÁ, D. *Rozvoj komunikačních schopností u předškolních dětí 1. část*. Informatorium 3-8, 1995-96, č. 1, s. 16. ISSN 1210-7506.

- KUTÁLKOVÁ, D. *Rozvoj komunikačních schopností u předškolních dětí 2. část*. Informatorium 3-8, 1995-96, č. 2, s. 16. ISSN 1210-7506.
- LECHTA, V. a kol. *Logopedické repetitório*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladatelství, 1987. ISBN 80- 08- 00447- 9.
- LECHTA, V. a kol. *Terapie narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-961-5.
- LEJSKA, M. *Poruchy verbální komunikace a foniatrie*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-038-7.
- LIPNICKÁ, M. *Logopedická prevence v mateřské škole*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0381-0.
- MÁDROVÁ, E. *Zkuste být dítětem*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-229-7.
- MERTIN, V.; GILLERNOVÁ, I. (eds.) *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2. roz. a přepr. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-627-8.
- MICHALOVÁ, Z. *Předškolák s problémovým chováním: projevy, prevence a možnosti ovlivnění*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0182-3.
- OPRAVILOVÁ, E.; GEBHARTOVÁ, V. *Rok v mateřské škole: kurikulum předškolní výchovy*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-847-3.
- OPRAVILOVÁ, E. *Osobnostně orientovaný pohled na dítě a rodinu*. Informatorium 3-8, 1994-95, č. 2, s. 3. ISSN 1210-7506.
- PEUTELSCHMIEDOVÁ, A. *Logopedie v mateřských školách (1)*. Informatorium 3-8, 2005, č. 10, s. 12-13. ISSN 1210-7506.
- PEUTELSCHMIEDOVÁ, A. *Logopedické poradenství: příklady a analýzy*. Praha: Grada Publishing, 2009. ISBN 978-80-247-2666-3.
- PROKEŠOVÁ, J. *Řeč a sluch: Školní zralost*. Praha: Raabe, 2012. ISBN 978-80-87553-54-1.
- PRŮCHA, J. *Dětská řeč a komunikace*. Praha: Grada Publishing, 2011. ISBN 978-80-247-3181- 0.
- PRŮCHA, J.; KOŤÁTKOVÁ, S. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední školy a vyšší odborné školy*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0495-4.
- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2006. ISBN 80-87000-00-5.
- SVOBODOVÁ, E. *Obsah a formy předškolního vzdělávání: Učební text*. Č. Budějovice: PF JU, 2007. ISBN 978-80-7040-940-4.

- ŠKODOVÁ, E.; JEDLIČKA, I a kol. *Klinická logopedie*. 2. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-340-6.
- ŠVÁŘÍČEK, R.; ŠEĐOVÁ, K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
- TĚTHALOVÁ, M. *Mluvit není jen vyslovovat*. Informatorium 3-8, 2013, č. 8, s. 8-11. ISSN 1210-7506.
- TĚTHALOVÁ, M. *Lidé s postižením mají žít spolu s ostatními*. Informatorium 3-8, 2008, č. 4, s. 8-9. ISSN 1210-7506.
- TĚTHALOVÁ, M. *Jak se domluvit s dětmi, které nemluví?* Informatorium 3-8, 2013, č. 6, s. 20-21. ISSN 1210-7506.
- TOMANOVÁ, D. *Vzdělávání pro integraci*. Informatorium 3-8, 2002, č. 7, s. 6-7. ISSN 1210-7506.
- TRAIN, A. *Nejčastější poruchy chování dětí*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-503-2.
- VALENTA, J. *Školské zákony a prováděcí předpisy s komentářem*. Olomouc: Anag, 2013. ISBN 978-80-7263-760-7.
- VÍTKOVÁ, M. a kol. *Integrativní speciální pedagogika: Integrace školní a sociální*. 2. roz. a přepr. vyd. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-071-9.
- VRBOVÁ, R. a kol. *Metodika práce s žákem s narušenou komunikační schopností*. Olomouc: UP, 2012. ISBN 978-80-244-3312-7.
- ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-326-0.

Seznam příloh

Příloha 1 – Ukázkový rozhovor s učitelkou Adély

Příloha 2 – Ukázkový rozhovor s asistentkou pedagoga Adély

Příloha 3 – Ukázkový rozhovor s matkou Adély

Příloha 4 – Záznam z pozorování Adély

Příloha 5 – Záznam z pozorování Petra

Příloha 6 – Záznam z pozorování Tomáše

Příloha 7 – Záznam z pozorování Jakuba

Příloha 8 – Záznam z pozorování Elišky

Příloha 9 – Ukázkové zprávy z vyšetření Petra

Příloha 1 – Ukázkový rozhovor s učitelkou Adély

Respondent č. 1 – učitelka Adély

Vzdělání respondenta: Bc. = obor Speciální pedagogika, Mgr. = obor Tělesná a pracovní výchova zdravotně postižených

Diagnóza dítěte: Paleocerebellární syndrom vývojová dysfázie

Udělené jméno dítěte v rámci výzkumu: Adéla

Věk dítěte: 6 let a 4 měsíce

Lokalita: okres Tábor

Otázka: „Když jste se dozvěděla, že má dítě diagnostikovanou vývojovou dysfázii, věděla jste, o jaké logopedické postižení se jedná?“

Odpověď: „Ano věděla, jelikož mám vystudovanou speciální pedagogiku a státnici z logopedie.“

Otázka: „Měla jste tedy dostatek informací o vývojové dysfázii, nebo jste musela informace ještě hledat? Pokud ano, tak kde jste se informovala, popřípadě z jakých informačních zdrojů jste čerpala?“

Odpověď: „Myslím si, že jsem měla, paměť jsem si osvěžila jen v přečtení pár kapitol od Klenkové.“

Otázka: „Spolupracujete s klinickým logopedem, ke kterému dítě dochází?“

Odpověď: „S klinickým logopedem nespolupracuji. Mám dostatek informací o logopedii, jeho spolupráce nebyla třeba.“

Otázka: „Spolupracujete se speciálně pedagogickým centrem a pedagogicko-psychologickou poradnou? Pokud ano, jak spolupráce probíhá? Myslím tím, jak často, zda osobní návštěvou, telefonicky, e-mailem)?“

Odpověď: „Spolupracuji pouze s pracovníci z centra rané péče pro děti, která mi i pomáhala s individuálním programem. Ale víc spolu nespolupracujeme, ani si netelefonujeme, když není třeba co řešit.“

Otázka: „Z odpovědi jsem pochopila, že máte na dítě vypracovaný individuální plán, mohu se Vás zeptat, kdo kromě Vás a pracovnice z centra se na přípravě plánu podílel?“

Odpověď: „Zpracovávala jsem ho úplně sama, pracovnice z centra se mi na něj pouze podívala a byla z něj nadšená, tak její rady ani nebyly třeba. Přečíst jsem ho dala i paní ředitelce, která k němu taky neměla žádný výhrady. Jednou měsíčně si sedneme

s asistentkou a plánujeme činnosti na rozvoj konkrétní oblasti a domlouváme se, co se nám povedlo a naopak co nám nešlo, tak si dáváme do poznámek, abychom se na to další měsíc víc zaměřily.“

Otázka: „Rodiče Adélky se na přípravě plánu nijak nepodíleli?“

Odpověď: „Dávala jsem ho přečíst mamince, ta z něj byla taky nadšená a nechtěla na něm nic měnit. A samozřejmě ho podepsala.“

Otázka: „Další moje otázka směřuje ke vzdělávání dítěte. Zajímalo by mě, zda je ve Vašich možnostech s Adélkou individuálně pracovat? Pokud ano, jak často?“

Odpověď: „Adélka má přidělenou asistentku, tudíž moje individuální práce s ní není nutná. Asistentka se jí individuálně věnuje tak 30 minut denně podle IVP.“

Otázka: „Rozumím tomu dobře, že Vy s Adélkou pracujete pouze skupinově a Adélka dělá vše jako ostatní děti?“

Odpověď: „Ano, vymýšlím řízené činnosti tak, aby je Adélka zvládala. Účastní se řízených činností úplně bez problémů, je velmi aktivní, společenská a má ráda děti.“

Otázka: „Jak se Adélka adaptovala na mateřskou školu? Přijala Vás jako novou autoritu a ostatní děti bez problémů?“

Odpověď: „Ona už před nástupem k nám, chodila do školky v bývalém místě bydliště. Na děti byla zvyklá a tím, že je hodně společenská a empatická tak adaptace na nové prostředí byla bez problémů.“

Otázka: „A jak jí přijaly mezi sebe ostatní děti?“

Odpověď: „Většina ji přijala bez problémů. Ale před rokem tu byla skupinka tří chlapců a ty se jí hodně stranili, ale už do školky nechodí, tak je to dobrý. Ono je důležitý hned na začátku dětem vysvětlit jaké má postižení a hlavně jim to dobře podat.“

Otázka: „Můžete mi popsat, jak se jí stranili a o jak staré chlapce se jednalo?“

Odpověď: „Předškoláci. No, převážně ji od sebe odstrkovali a vyčleňovali ji z her. Jako nebyli na ní vyloženě zlí, ale párkrát jsem musela řešit, že se jí posmívají nebo na ni pokřikují.“

Otázka: „Jak na to reagovala Adélka?“

Odpověď: „Jí to nijak nerozhodilo, alespoň jsem na ní nepozorovala, že by se jí to výrazně dotklo. Je možný, že té situaci ani nerozuměla, nebo jí nevnímala. Někdy si postěžovala a jindy se s nimi poprala, ale nikdy nebrečela nebo se nestáhla do sebe, to nikdy.“

Otázka: „Vyžaduje jiné druhy her než ostatní děti?“

Odpověď: „Ne, neuvědomuju si.“

Otázka: „Jak se chová ve společnosti cizích dospělých osob? Zajímá mě především, jestli jí například dělá větší problém se vyjádřit, nebo komunikuje bez problémů?“

Odpověď: „Přilepí se na každého, prostě lidi zbožňuje, vůbec se jich nestraní, ráda vystupuje a ukazuje se.“

Otázka: „Dokážete zhodnotit pokrok Adélky za dobu, co navštěvuje Vaši mateřskou školu? V čem se výrazně zlepšila a co jí dělá stále potíže?“

Odpověď: „Před rokem byla její mluva hodně opožděná. Používala jen jednoslovná nesrozumitelná slova, kusy slov, celkově i její obratnost byla špatná. Dříve chodila hodně pomalu, nestřídala při chůzi nohy, nenazula si boty ani se neoblíkla. Hodně reagovala křikem, to bylo hodně nepříjemný. Dnes používá dvouslovné věty. Rozhodně se zlepšila v obratnosti, už ani nepotřebuje při hrách helmičku. Dřív nesložila puzzle, dnes skládá z 20 dílů minimálně. Uvolnila se jí ruka a už nemá problémy s držetím tužky. Dalo by se říct, že co se týká sebeobsluhy tak všechno zvládá sama, jen tkaničky a krájení masa jí dělají potíže. Jediné, v čem jsou problémy, je v řeči, což je jasný a grafomotorice. Myslím, že se hodně zlepšila po návštěvě lázní v květnu 2013, kde byla s maminkou na měsíc. Tam se jí věnovali specialisté, hlavně co se týká toho pohybu tak jí to moc pomohlo.“

Otázka: „Jaká je spolupráce rodičů s Vámi?“

Odpověď: „Maminka pro ni vyloženě dýchá. Dělá pro ni první poslední. Občas tedy sledujeme selhávání autority. Ale co se týká spolupráce maminky a školky tak jediné kladná, vstřícná.“

Otázka: „Sešla jste s nějakou negativní reakcí od ostatních rodičů?“

Odpověď: „Víte co, když se to rodičům hned na začátku dobře vysvětlí, tak myslím, že to pochopí. Já jsem se, ještě teda s negativní reakcí od rodičů nepotkala.“

Otázka: „Dle Vašich odpovědí usuzuji, že Vám tedy vývojová dysfázie u Adélky nijak nekomplikuje vzdělávání?“

Odpověď: „Ne, naopak bych řekla, že obohacuje celou třídu. Nemusím se nijak speciálně připravovat, dělá prostě vše co ostatní. Jen toho papírování by nemuselo být tolik.“

Otázka: „Jak mám chápat tvrzení, nemuselo by být tolik papírování?“

Odpověď: „Tak třeba ten IVP a jeho vyhodnocování, a průběžné zaznamenávání pokroků. Taky provádím diagnostiku, docela často, tak pak to vypisování. Ale vím, že je to důležitý dělat. Mě to pomůže podchytit nedostatky a naopak ukáže, v čem mám dítě rozvíjet, co jí ještě nejde.“

Otázka: „Dokážete na základě Vašich zkušeností popsat pozitiva a rizika integrace dětí s vývojovou dysfázií?“

Odpověď: „Velikou výhodou je, že se přirozeně učí s ostatními dětmi, které je motivují v tom, co dělají samy. Nutí je, se s nimi dorozumět, ať už verbálně nebo neverbálně, to je velké plus. Taky vidím výhodu v asistenci. Věnuje se dítěti, když je to třeba a když pedagog nemůže. Ostatním dětem to taky hodně dá, učí se již od mala pomáhat dětem, které to potřebují. Brát na ně ohledy, ale brát je taky jako přirozenost a ne jako odchylku. No a riziko může být, když se to právě dětem dobře nevysvětlí, a začnou se dítěti posmívat a dávat mu najevo, že se liší. Nebo když se dítě vyčleňuje z kolektivních her, že to nezvládne, tak to nedělá s ostatními dětmi, to je chyba. Učitelka by měla profesionálně přistupovat ke všem dětem a v této oblasti by měla být vzdělaná.“

Otázka: „Za Vaše odpovědi Vám děkuji, ale ještě se Vás musím zeptat na poslední otázku. Zajímá mě Váš osobní názor na integraci dětí s vývojovou dysfázií do běžných MŠ?“

Odpověď: „Jo, proč ne, když se jedná o takové stádium postižení, tak proč ho dávat někam na internát nebo někam dojíždět, když to mají rodiče doma. Proč by si to ta rodina měla komplikovat. Vím, že se mi to asi mluví, ale já s mojí vybojovanou situací v naší školce, kdy tu mám na pomoc dvě úžasné asistentky. A vidíte to sama, dneska přišlo jen devět dětí, tak nevidím důvod, proč by tu být nemohla. Naopak si myslím, že to dítě má větší možnost se učit od zdravých dětí, spoustu věcí od nich okoukat, takže já jsem určitě pro.“

Příloha 2 – Ukázkový rozhovor s asistentkou pedagoga Adély

Otázka: „Jaké je Vaše vzdělání?“

Odpověď: „VŠ LFUK v Plzni obor ošetrovatelství.“

Otázka: „Jak dlouho s dítětem pracujete?“

Odpověď: „Cca 1,5 roku.“

Otázka: „Spolupracujete se školským poradenským zařízením?“

Odpověď: „Osobně jsem nikdy s nikým nespolupracovala a ani školka nespolupracuje se SPC ani PPP. Pouze po telefonu probíhala, co si tak vzpomínám spolupráce s poradkyní rané péče. Ale tyto konzultace prováděla třídní učitelka Adélky ze školky v loňském roce. V současné době ne, jelikož jí řekla, že ji má konzultovat pouze při

problémech. Přímou řekla, že dělá vše ok, a že se potřebuje věnovat dětem, kde to nefunguje.“

Otázka: „Tudíž s klinickým logopedem Adélkou také nespolupracujete?“

Odpověď: „Vážně s nikým. Od maminky vím, že dojíždí na logopedii do Prahy a do Českých Budějovic, to je všechno.“

Otázka: „Vadí Vám hodně, že Vám není umožněna spolupráce s odborníky?“

Odpověď: „Určitě by bylo fajn být v bližším kontaktu s odborníky, asi hodně na začátku, ale já už jsem si tak zvykla a vidím, že Adélka dělá pokroky, tak nad tím nějak nepřemýšlím. A pak je výhoda, že její třídní učitelka je speciální pedagog a prostě ty zkušenosti má.“

Otázka: „Měla jste možnost se vzdělat v oblasti logopedie prostřednictvím nějakého semináře, kurzu či školení?“

Odpověď: „Bohužel neměla, ale v dubnu nastupuji na kurz studia pedagogiky pro asistenty pedagoga v Táboře.“

Otázka: „Měla jste v minulosti zkušenosti s vývojovou dysfázií? Pokud ne, kde jste informace hledala, aby jste se Adélce mohla věnovat a rozvíjet jí?“

Odpověď: „V minulosti jsem v rámci studia byla na odborné praxi v ústavu ve Strážnici nad Nežárkou, dnes je to domov pro osoby se zdravotním postižením, v tom ústavu dřív pobývaly ženy s mentálním postižením nebo kombinovaným postižením. No a velkou praxí je pro mě můj nejstarší syn, který má LMD a syndrom ADHD, i když to je z jiného soudku. No a samozřejmě jsem se seznámila se spisem vedeným ve školce a hlavně jsem stav Adélky konzultovala s maminkou. A pak konzultace s její třídní učitelkou, která konkrétně o této poruše věděla celkem dost toho.“

Otázka: „Jak probíhá Vaše spolupráce s maminkou Adélkou?“

Odpověď: „V podstatě dennodenní konzultací při předávání Adélky.“

Otázka: „Dokážete popsat, v čem a jak konkrétně Adélku rozvíjíte?“

Odpověď: „V jemné i hrubé motorice, grafomotorice, logice pomocí LOGICCA, pomocí knih pro předškoláky. Dál procvičujeme paměť třeba na puzzli, kreslíme prstovkami, kuličkou, ale tu nerada používá, stříháme, procvičujeme mimické cviky, cviky s jazykem a dechem, ale ne nácvik hlásek, vážeme spolu uzle, kličky, provlíkáme tkaničky, cvičíme prostorovou orientaci, nacvičujeme samoobsluhu, stavíme ze stavebnic. Dělam s ní artikulační cvičení třeba rytimizaci slov, vytleskávání slabik, zkoušíme jednoduché říkanky. Procvičujeme mimiku obličeje, kdy napodobuje grimasy. V rozvoji slovní zásoby se zaměřuju na to, aby dokázala vyjádřit pocity, dokázala popsat obrázky,

příběh a taky třeba uhodla hádanku. V orientaci časový procvičuju s ní, aby chápala, co znamená, když se řekne včera, dnes, zítra, ráno a tak no a taky dny v týdnu, měsíce, roční období. V prostorový procvičuju předložky před, za, mezi, u nahoře, vlevo, vpravo. Pak dělám různá cvičení, aby určovala menší/větší, nebo našla rozdíly na obrázku, to patří do té zrakový a sluchový třeba slovní fotbal, nebo aby určila zvuk, co jí pouštím a tak. Při každým takovým procvičování hlavně dbám na důslednost a snažím se být maximálně trpělivá. “

Otázka: „V čem spočívá Vaše náplň práce a jak často s Adélkou individuálně procvičujete?“

Odpověď: „Tak moje práce spočívá v individuální práci s dětmi podle stanovených vzdělávacích programů a pokynů. Samozřejmě pomáhám při řízených činnostech převážně Adélce. Vždycky se přizpůsobím plánům učitelky. Individuálně procvičuju tak dvakrát týdně při odpoledním spánku ostatních dětí, tak hodinu vždycky. Jinak pomáhám při každodenních činnostech spíše pouze dozorem a slovní motivací. Letos už zvládá všechno hezky sama, akorát při chůzi ze schodů je nutný abych šla stále před ní a někdo aby šel za ní. “

Otázka: „Jak Vás přijali rodiče ostatních dětí, bylo nutné jim vysvětlovat Vaší přítomnost ve třídě?“

Odpověď: „Samozřejmě, že osobní představení proběhlo a taky si myslím, že mě přijali dobře a mojí práci respektují. “

Otázka: „Jak by jste popsala Váš vztah s třídní učitelkou?“

Odpověď: „S paní učitelkou, ale i s druhou asistentkou jsme si prostě sedly jak po lidské stránce, tak po té profesní. Myslím si, že nás obě paní učitelka respektuje a bere jako rovnocenného partnera. “

Otázka: „Jak se Adélka zlepšila za dobu Vaší praxe s ní?“

Odpověď: „Řekla bych, že se zlepšuje po všech stránkách. Velice vyniká ve zrakovém a sluchovém vnímání a taky paměť má dobrou. No a pouze u té řeči si nejsem zcela jistá. Spíš mám pocit, že jí jako líp rozumím, protože jsem si na její artikulaci zvykla a už dokážu rozpoznat co jednotlivá slova, byť zkomolená slova znamenají. Ale musím uznat, že je velmi snaživá, i když zároveň taky musím mít pevně stanovená pravidla a mantinely. Na to musím neustále dávat pozor, aby tohle všechno dodržovala. “

Otázka: „Využíváte k rozvíjení Adélky nějaké speciální pomůcky?“

Odpověď: „Jak kdy, ale naše MŠ se zapojila do grantu logopedické prevence v MŠ a získala spoustu nových pomůcek. Například: logopedické maňásky, pexesa,

natahovacího hada na procvičování nádechu a výdechu na ten způsob i větrníky do ruky, taky jedlý papír tím procvičujeme mluvidla a děláme různá artikulační cvičení, na dechová cvičení ještě používáme různé frkačky, píšťalky. Na procvičování foukání taky děláme různá cvičení, třeba foukáme míček do branky, autíčka z kindervajíček foukají děti na druhou stranu stolu, foukají brčky do vody. Nebo pomocí logopedických kostek procvičujeme, využíváme Šimonovy pracovní listy, je jich toho hodně.“

Otázka: „Máte vypracovaný IVP? Pokud ano, kdo se podílel na jeho zpracování?“

Odpověď: „Máme ho, a sepsala ho třídní učitelka a tak trošku jsem se i já na něm podílela samozřejmě.“

Otázka: „Jak vyhodnocujete IVP?“

Odpověď: „No selským rozumem. Tak nějak po 2-3 měsících, jdeme bod po bodu, a zaměřujeme se na problémová místa.“

Otázka: „Museli jste kvůli integraci Adélky měnit nějak podmínky ve Vaší třídě, aby vše bylo v souladu s RVP PV?“

Odpověď: „Ne asi ani ne, vlastně teď mě napadá, že má speciální židličku s opěrkami na ruce, která je už dneska pro ni úplně zbytečná. No a pak má soukromé vybavení helmu na hlavu a vozík, ale to je v rámci toho druhého postižení.“

Otázka: „Jaký je Váš osobní názor na integraci dětí s vývojovou dysfázií do běžných mateřských škol?“

Odpověď: „Co se týká MŠ, tak vidím jednoznačně jen klady a to nejen ze strany integrovaného dítěte. Protože pokud má pedagog k ruce asistenta tak to chodí třídy nijak nekomplikuje. Můj názor je, že to obohacuje všechny.“

Příloha 3 – Ukázkový rozhovor s matkou Adély

Otázka: „Zaznamenala jste nějaké komplikace v těhotenství?“

Odpověď: „Ne vůbec.“

Otázka: „Měla jste nějaké komplikace při porodu?“

Odpověď: „Ne vůbec.“

Otázka: „V jakém roce jste vypožadovala, že se Adélka opozdívá a její vývoj je nerovnoměrný?“

Odpověď: „Dětský lékař ve čtyřech měsících zjistil, že špatně pase koně (vůbec nepase koníčky na břicho), takže od té doby nás vlastně poslal na neurologii a od té doby se to vlastně táhne.“

Otázka: „Takže Vy jste nevypozorovala žádné známky opoždění ve vývoji?“

Odpověď: „Ne, akorát že byla taková klidnější a koukala furt za sebe, takže jsme se vlastně báli, jestli třeba netrpí epileptickými záchvaty a tak a to se všechno vyloučilo. Ale jinak jakoby, já jsem byla prvorodička, takže jsem jakoby s tímhle tím do styku nepřišla a nevěděla jsem.“

Otázka: „Takže rozumím tomu správně, že Vás obvodní lékařka poslala k neurologovi a na základě jeho vyšetření se zjistilo co konkrétně?“

Odpověď: „On nám udělal EEG právě k vyloučení té epilepsii a udělal klasický neurologický vyšetření s tím teda, že z počátku měla centrální hypotonický syndrom, s tím jsme vlastně šli do Arpidy a tam jsme vlastně od těch čtyř měsíců cvičili Vojtovku a vlastně cvičíme do teďka. Vojtu teda ne, spíš cvičíme to aktivní cvičení, ale teď naposledy jsme zase cvičili Vojtovku. A byla na magnetický rezonanci, kde zjistili, že má menší mozeček jako tam kde je rovnováha a řeč. My jsme byli i v Praze na neurologii na vlastní žádost, tam jí dělali SONO a vlastně řekli všechno tak, jak řekl pan doktor Peřina.“

Otázka: „V kolika letech byla Adélce vývojová dysfázie diagnostikována?“

Odpověď: „Ve dvou letech. No ve dvou ve třech letech.“

Otázka: „V čem se opozdívala?“

Odpověď: „Vůbec nemluvila a celkově byla motoricky na tom špatně. Ona vlastně mi do třech let vůbec nechodila. Akorát seděla, lezla a stoupala si a začala chodit vlastně takhle dobře, je to půl roku. Ale pořád má problémy s rovnováhou, schody jí dělají problémy.“

Otázka: „Tyto projevy ale nesouvisí s vývojovou dysfázií?“

Odpověď: „Ona má paleronceberální syndrom na podkladě dětské mozkové obrny a ještě do toho má tu vývojovou dysfázií. Ona má kombinovaný postižení.“

Otázka: „Na základě jakých vyšetření byla Adélce vývojová dysfázie potvrzena?“

Odpověď: „Na základě neurologického vyšetření a logopedického. A jinak si nepamatuju, že by jsme někde byli. A vlastně jsme byli taky v jednom roce na foniatrii.“

Otázka: „Jak jste reagovala na diagnózu?“

Odpověď: „Těžko no, špatně se s tím člověk srovnává, ale pak když jsme byli ti klienti raný péče, tak člověk vidí, že jsou na tom lidi ještě daleko hůř. Ale zase člověk jakoby si taky říká, že jo, proč zrovna my. Člověk si to řekne jo, ale vyvíjí se dobře.“

Otázka: „Změnila jste postoj v péči o Adélku?“

Odpověď: „Asi jo, jsem na ní taková mírnější. Ale já celkově mám dobrou trpělivost, takže vlastně s ní komunikuju třeba líp, než někdo z rodiny. Mám trpělivost na všechno vysvětlování, ale taky se mi stane, že jí nerozumím, že nevím. Tak taky trochu bojujem.“

Otázka: „Kde jste hledala informace o vývojové dysfázii?“

Odpověď: „Nejvíce na internetu a pak jsem členem na facebooku rodiny s postiženými dětmi a tam si předáváme informace.“

Otázka: „Jak jste dospěla k rozhodnutí integrovat Adélku do běžné mateřské školy?“

Odpověď: „Já jsem byla hned rozhodnutá. Řekla jsem si, že to chci alespoň vyzkoušet.“

Otázka: „V kolika letech nastoupila do běžné mateřské školy?“

Odpověď: „Ve 4,5 letech a hned od prvního dne s asistentem.“

Otázka: „Jak Vás v první mateřské škole přijali?“

Odpověď: „Myslím, že dobře. Rodiče se proti nám nespikli a učitelky jí měly rády.“

Otázka: „Přece jen se Vás musím zeptat, zda jste zvažovala i jiné alternativy docházky do předškolního zařízení. Myslím tím například logopedické třídy, speciální mateřské školy apod.“

Odpověď: „Vůbec ne. Znam spoustu maminek, které měly děti v těchto zařízeních a byly nespokojené, protože zacházení s jejich dětmi bylo hrozný. A chtěla jsem, aby se stejnými dětmi chodila i do školy, takhle by tam vlastně nikoho neznala.“

Otázka: „V kolika letech začala dělat Adélka první pokroky?“

Odpověď: „Kolem pátého roku, když jsme se přestěhovali a dostali se do klidu a Adélka začala chodit do školky, tak ta řízená činnost jí strašně pomáhala. Tento rok je Adélka ve školce i dvakrát týdně na spaní, no vlastně po jídle si odpočine, jako nespí a pak s ní asistentka dělá různá cvičení, hlavně na udržení pozornosti. A díky tomu, že ona musí být tu hodinu dvě v klidu, tak díky tomu ona dokáže udržet pozornost a to se jí bude hodit ve škole. Takže největší pokroky začala dělat v pěti letech.“

Otázka: „Jak by jste zhodnotila péči o Adélku v běžné mateřské škole?“

Odpověď: „Myslím si, že je výborná. Asistentka pedagoga je strašně super, energetická, trpělivá a má čas se jí individuálně věnovat. Je fakt výhoda, že se jí učitelka věnuje při těch společných činnostech a asistentka si jí bere individuálně.“

Otázka: „Myslíte si, že jsou učitelky v běžných mateřských školách schopny dát speciální péči dětem s vývojovou dysfázií i přesto, že nemají vzdělání v oblasti logopedie?“

Odpověď: „Já si myslím, že jo. Je to opravdu učitel od učitele. My máme velkou výhodu, že je naše paní učitelka speciální pedagog. Myslím si, že v tomhle jsme to chytli dobře.“

Otázka: „Jak probíhá spolupráce mezi Vámi a mateřskou školou. Myslím tím, zda jste v dennodenním kontaktu, chodíte na individuální schůzky apod.“

Odpověď: „Když se naskytne jakýkoliv problém, tak jsme vždycky v kontaktu. Když se něco děje a já nevím tak se vždycky zeptám. Nebo když jsou nějaký schůzky tak to vylepují na dveře. Zrovna dneska budu mít konzultaci ohledně školy, ale jinak pokud bych chtěla se zeptat, tak se ptám průběžně.“

Otázka: „Je Adélka v klinické péči logopeda? Pokud ano, jak časté jsou Vaše návštěvy?“

Odpověď: „Ano je, od dvou let. Jednou za 14 dní půl hodiny a pak jdeme vždycky na cvičení a tam jsme hodinu.“

Otázka: „Procvičujete doma s Adélou podle rad klinického logopeda?“

Odpověď: „No denně, tak 10 minut jo, někdy i déle podle toho jak jí to baví. No a vždycky se řídím podle rad logopedky.“

Otázka: „A co např. procvičujete nebo jaké pomůcky k rozvoji využíváte?“

Odpověď: „My si nejvíce spolu hrajeme. Má tu svojí autodráhu a taky má ráda kostky, pořád něco stavíme. Snažím si s ní hodně hrát, taky si spolu pořád povídáme. No a v těch hrách procvičujeme to, co nám nejde, podle rad logopeda. Jinak taky hrajeme pexeso, Člověče, karty, jak jsou ty naučný, a taky Logico.“

Otázka: „Spolupracuje mateřská škola s Vaším klinickým logopedem?“

Odpověď: „Určitě ne.“

Otázka: „V jaké je další pravidelné odborné péči Adélka?“

Odpověď: „V rané péči jsme od tří let, ale ty už k nám moc nechodí. Dřív k nám docházeli domů jedenkrát za měsíc někdy za dva měsíce a dvě hodiny s Adélkou procvičovali. Mluvení, kreslení, grafomotoriku, didaktické hry. Dělají i různé akce, třeba nějaký víkendový pobyty a tak.“

Otázka: „Spolupracuje mateřská škola se SPC ARPIDA nebo s ranou péčí?“

Otázka: „S ranou péčí ano, ale se SPC vůbec. Raná péče byla i ve školce a myslím si, že si volají. Ale o větší spolupráci nevím.“

Otázka: „Kdo se podílel na vypracování IVP?“

Odpověď: „Paní učitelka ho sepsala v přítomnosti asistentky. Mě ho dali akorát přečíst a podepsat. Líbil se mi i náš speciální pedagog z rané péče říkal, že je dobře udělaný, a že nemusí k němu nic dopisovat.“

Příloha 4 – Záznam z pozorování Adély

Datum návštěvy: 11.9.2012

Věk dítěte: 6 let a 4 měsíce

Počet dětí ve třídě: 9

Složení třídy: 2 integrované děti, děti před vstupem do školy

Týdenní téma: „V říši obrů a včely“

Ranní hry: Adéla si hraje na koberci ještě s jedním chlapcem s molitanovými kostkami. Probíhá mezi nimi spíše neverbální komunikace, občas vyjde ze hry smích. Po chvíli opouští hru a prohlíží si dřevěnou stavebnici. Po chvíli na děvče volá učitelka a vyzívá ji, aby za ní přišla si popovídat. Adéla bere plyšové hračky a s úsměvem běží za učitelkou a sedá si jí na klín. Učitelka se ptá, co to má za plyšové hračky, Adéla odpovídá neverbální komunikací, že se chytí za nos. Po chvíli nahlas odpovídá „smrdí“ toto slovo opakuje několikrát za sebou. Učitelka se ptá „a proč smrdí“? Adéla odpovídá „tcho, tcho, tcho“. „Správně je to tchoř a smrdí vid“? Odpovídá učitelka. „A co to máš za druhou hračku?“ „Ga, ga, ga“, odpovídá děvče (drží plyšové káčátko). Poté Adéla odbíhá trochu „splašeně“ na koberec. Učitelka vyzívá děti k úklidu, všímám si, jak aktivně k úklidu přistupuje, všechny hračky opatrně ukládá na místo.

Svačina: Adéla se dokáže obsloužit sama, ale samotné svačení jí dělá velké problémy. Je evidentní, že má jídlo velmi ráda, přímo ho „hltá“ do sebe. Dnes mají k svačině kakao a koláč. Koláč drží v pravé ruce a v levé drží hrneček s kakaem. „Cintá“ všude kolem sebe, ale vůbec jí to nevadí. Působí velmi neobratně. Je první mezi nasvačenými dětmi a odchází s asistentkou pedagoga do umývárny.

Řízená činnost: Zapojují se všechny děti i asistentky pedagoga. Společně se v kruhu zdraví „Dobré ráno nám všem“. Třídní učitelka vybízí děti, kdo je chce dnes spočítat, hlásí se všechny děti, ale vyzívá Adélu. Adéla ukazuje na každého a určuje číslice, velice mě překvapilo, že jí bylo rozumět a spočítala všechny děti.

Následně mě učitelka dětem představila, jako studentku, která se na ně přišla podívat, jak si ve školce hezky hrají. V tento moment jsem vstala ze židle a šla se k nim připojit. Jakmile jsem dosedla na koberec, přiběhla ke mně Adéla, chytla mě za ruku a

položila si o mě hlavu. Učitelka si připravila povídání o včelách, za pomoci velkého plakátu si vypravují podle děje obrázku. Adéla je při této činnosti velmi aktivní, ale stále mi nepouští ruku, drží ji pevně stisknutou. Na co se učitelka ptá, tak jednoslovně odpovídá. Poté učitelka otevře dózu s medem a dává trochu medu dětem ochutnat na lžičku. Adéla se brání ochutnávky a podává mi její lžičku, kterou dávám do připravené misky. Jen co dořekla učitelka, že díky medu nebudeme nemocný, tak se Adéla hnala po misce, aby tam našla svojí lžičku a mohla z ní med olíznout a vykřikovala „zdaví, zdaví“ a usmívala se. Poté si vypráví o květinách, které pro ně učitelka natrhala. Adéla okamžitě vykřikuje „jetel“. Při této činnosti se přestává soustředit a najednou pro ni činnost přestává být zajímavá i přes snahu učitelky ji zpět do hry motivovat. Po zbytek řízené činnosti, která probíhá na koberci, se už nezapojuje mezi ostatní děti a hraje si s dřevěnou stavebnicí.

Když si děti společně říkaly básničku o včelce, bylo na ni znát, že je pozoruje a sem tam otvírá pusku. Následně motivuje učitelka děti do práce u stolu. Motivuje je, zda dokážou najít pro včelku správný úl (něco jako na způsob bludiště). Do činnosti se zapojuje i Adéla a bez pomoci asistentky pedagoga vyznačí cestu včelky k úlu sama. Ale zklame ji, že si obrázek nemůže odnést hned do šatny, drží se za dveře a volá na asistentku pedagoga „domů, mů, mů“.

Oblékání a vycházka na stadion: Obléká se sama, asistentka pedagoga jí pomáhá pouze se zavázáním tkaniček. Ale při scházení schodů ji drží pevně za ruku a jde o schod napřed a natočená je k ní čelem. V chůzi je hodně pomalá než ostatní děti, celkově působí hodně nemotorně.

Na stadionu už jsou všechny děti z dalších tříd. Adéla se bezprostředně rozeběhla mezi ně. Po chvíli sleduji, jak se vzteká, že chce míč a běží k asistentce pedagoga a tahá ji za rukáv, že chce míč. Pořád to slovo míč opakovala do kola a bylo znát, že je velmi smutná. Asistentka pedagoga ji vzala za ruku a šla s ní za chlapci, co hráli fotbal. Pobídla je, jestli Adéle taky přihrají. Překvapilo mě, že jeden z chlapců zavolal na Adélu a kopl k ní míč. Adéla si chlapci hrála po zbytek pobytu venku.

Datum návštěvy: 26.2.2013

Věk dítěte: 6 let a 8 měsíců

Individuální činnosti s asistentkou: Úvodem: od mojí poslední návštěvy se změnilo především to, že Adélka zůstává v mateřské škole dvakrát týdně i na spaní. Po obědě si chodí na půl hodiny odpočinout a poté se jí individuálně věnuje asistentka pedagoga.

Dozvěděla jsem se, že tento nápad vznikl z iniciativy matky. Jelikož je asistentka placená na 4 hodiny denně, matka si tuto službu navíc musí sama platit. Celkem doplácí 80Kč na hodinu.

Průběh pozorování: Při mém příchodu Adéla seděla u stolu s asistentkou pedagoga a ostatní děti odpočívaly. Přisedla jsem si k Adéle a zeptala se jí, co právě dělá. Na otázku mi neopověděla a vybarvovala si omalovánku složenou z dílků puzzle. Asistentka pedagoga se jí zeptala, zda chce s vybarvováním pomoci. „Jojo“ zněla odpověď. „Ty ta já ta“ (mělo znamenat ty tady - ukazovala na dolní část obrázku a já tady - ukazovala na horní část obrázku). Asistentka pedagoga se jí snažila vysvětlit, že nedokáže takhle vybarvovat, že by se křížily. Adélka to nechtěla pochopit a opakovala si dokola svou. Při kreslení si povídaly o barvách pastelky, které berou do ruky a domlouvaly se na postupu, jakou pastelkou co vybarví. Např. „střechu vybarvíme červenou pastelkou, trávu vybarvíme zelenou pastelkou.“ Po chvíli ji činnost přestala bavit a všechny díly puzzle rozebrala a snažila se postavit puzzle z druhé již natištěné strany. Puzzle se skládalo z 20 větších dílů, které složila bez problémů.

Po chvíli odběhla ke kuchyňce a volala na asistentku „mím putí“ (smím si to půjčit). Asistentka pedagoga jí dovolila si hrát, ale upozornila ji, že nesmí rušit děti. Během chvilky nám přinesla jídlo a pití. Asistentka se jí ptala, co nám přinesla. Adélka odpověděla „piti idlo“ (pítí a jídlo). Každou věc, kterou nám donesla, si chtěla o ní asistentka pedagoga krátce povyprávět. Např. zeptala se jí na barvu misky, odpověděla „tanja“ (hnědá). Kolik přinesla kusů ovoce. Opověděla „pet“ (pět). Na otázku, kde má talíř? Opověděla „hupy“ (chybí) apod.

Cca po 10 minutách si ji zavolala asistentka pedagoga zpět ke stolu, že budou zase chvilku pocvičovat. Na velkém plakátě měla předkreslené jablíčko, jejím úkolem bylo obtáhnout obvod jablíčka. Tento úkol jí šel bez problémů, všimla jsem si, že hezky u toho drží tužku. Potom dostala za úkol dokreslit velká a posléze malá klubíčka. Velká ji šla dobře, ale čím byla klubíčka menší, tak se jí nedařily.

V 13:45 vstávaly ostatní děti. Adélka začala všechno uklízet ze stolu a šla si připravit tácek a pití. Asistentka pedagoga jí pobídla, zda by připravila tácky i ostatním dětem. S její asistencí připravily všem dětem tácky. Poté seděla u stolečku klidně celou dobu, dokud nepřišly ostatní děti ke svačině.

Příloha 5 – Záznam z pozorování Petra

Datum návštěvy: 6. listopadu 2012

Počet dětí ve třídě: 17

Věk dítěte: 6 let a 10 měsíců

Téma: „Na podzim, když zlátne listí“

Ranní hry: Při mém příchodu stál Petr u kuchyňky a bylo evidentní, že nad něčím přemýšlí. Učitelka mě upozornila, že je dnes podrážděný a nechce si hrát s ostatními dětmi. Po chvíli mého pozorování ulehá na gauč a brečí. Volá po mamince, že je mu smutno. Učitelka se snaží chlapce uklidnit a motivovat do hry, chlapec však o hru s ostatními dětmi nejeví vůbec zájem a po zbytek ranní činnosti zůstává na gauči.

Svačina: Jakmile učitelka zavolala děti k svačině, Petr se zvedl z gauče a šel si umýt ruce a sednout ke stolu. Při svačině již na něm nepozoruji žádné známky smutku, svačí u stolu s předškolními dětmi, se kterými komunikuje, nejčastěji však jedním nebo dvěma slovy „No né“, „To jo, no“. Sebeobsluhu zvládá bez problémů.

Řízená činnost: Řízené činnosti se účastní všechny děti, Petr se nechává motivovat do řízené činnosti společně s ostatními dětmi. V diskusním kruhu si opakují znaky podzimu, nejprve se p. učitelka ptá, jaké děti znají znaky podzimu, co se na podzim děje s přírodou apod. a následně vytleskávají podle slabik podzimní slova např. (lis-tí, hrá-bě, kaš-ta-ny, drak, ví-tr, dešť-ník, dešť, bram-bo-ry, švest-ky apod.). Na Petrovi pozoruji, že ho činnost baví a aktivně se zapojuje. Dokonce, když učitelka kladla dětem otázku, co se děje na podzim s přírodou, Petr zvedl ruku a vykřikl „Piší“ (prší). Učitelka za aktivitu děti chválí a pokračuje dál v řízené činnosti.

Po koberci rozhazuje kartičky, na nichž je znak určitého ročního období a úkolem dětí je vybrat, jaké kartičky patří do podzimu a následně je magnetem připnout na tabuli. Kartiček je celkem 10 a cílem bylo, je mezi ostatními kartičkami objevit. Důležité je vysvětlit ostatním dětem, proč zrovna vybraná kartička do podzimu patří, když dítě neumí odpovědět, mohou mu ostatní děti poradit. Petr neváhá a zapojuje se i do této činnosti, ale dlouho se zastavuje u jedné kartičky a je vidět, že přemýšlí a trochu se nechává i rozptýlit ostatními dětmi. I když tato činnost je pro něj náročnější, nevzdává ji a snaží se najít alespoň jednu kartičku, ale ostatní děti jsou rychlejší. Neúspěch v této činnosti snáší relativně dobře.

Pobyt venku: Petr se samostatně obleče a překvapuje mě, že je mezi prvními dětmi připravený k odchodu z šatny a netrpělivě čeká u dveří. Na vycházce drží mladšího

kamaráda za ruku. Probíhá mezi nimi spíše neverbální komunikace, kdy se Petr neustále něčemu směje a ukazuje rukou.

Na louce dává učitelka dětem možnost se proběhnout. Petr se honí s ostatními dětmi. Poté paní učitelka organizuje hru na honěnou, kdy je účelem hry předat babu jinému dítěti. Petra zvolí jako babu. I přesto, že je chlapec silnější postavy, nemá problém s chytáním. Při předání baby se verbálně vyjádřil „Máš ty“. Po vyběhání se děti opět řadí do dvojic, opět mě překvapuje, že Petr stojí jako první seřazený ve dvojici a popohání děti „dem, dem, dem.“ Procházkou jdou zpět do školky a připravují se na oběd.

Datum návštěvy: 19. 3. 2013

Věk dítěte: 7 let a 3 měsíce

Individuální činnosti při odpoledním odpočinku: Učitelka s Petrem procvičuje u dětského stolu a zaměřuje se při prvním cvičení na hlasová a sluchová cvičení. Při rozvíjení vychází z pracovního listu, který jak jsem se dozvěděla později, dostala od klinické logopedky chlapce. Učitelka prvně zadá úkol, chlapci ho ukáže a dítě následně opakuje po ní.

- na bolístku: aú aú aú, ou ou ou, ouvej, auvej (chlapec zvládá bez obtíží)
- na sovu: hůůů, hůůů, hůůů (chlapec zvládá bez obtíží)
- na houpačku: hou, hou, houpy – hou, houpy – hou (chlapec zvládá bez obtíží)
- na mouchu: bzzz, bzzz (chlapci dělá problém říci Z, zaměňuje na S „bsss“)
- na hada: ssss, s s s (chlapec zvládá bez problémů)
- na ptáčka: zob (opět chlapec chybuje, problém ve vyslovení hlásky Z, zaměňuje za hlásku S)
- na kočičku: čičiči (chlapec zvládá)
- na vrabčáka: čim, čim, čim (bez problémů)
- na dudáka: dududu (chlapec zaměňuje hlásku d s t „tututu“)

Při druhém cvičení se zaměřuje na procvičování předložek, které chlapci dělají dle slov učitelky stále problémy. Opět vychází z pracovního listu od klinické logopedky chlapce. Na obrázku je pták a pes umístěn na různých místech. Učitelka se Petra ptá „Kde je pták a kde je pejsek?“ Nutí chlapce odpovídat celou větou, což mě velmi překvapilo, že se mu i daří. Zvládá předložky: nahoře/dole, pod, za. Problémy mu dělají předložky: na, před, uvnitř, vedle.

Na konci procvičování se učitelka dotazovala Petra, jaká pohádka se mu líbí. Bylo na něm znát, že už je unavený a na otázky reagoval jednoslovnými odpověďmi, již se konverzaci vyhýbal a bylo evidentní, že mu rozhovor této formy nejspíš nevyhovuje.

Rozhovor s chlapcem:

Učitelka: „Jaká pohádka se ti líbí? Kterou máš rád?“

Chlapec: „Pat a Mat jak dělají blbosti“

Učitelka: „A kdo je to Pat a Mat, uměl by si mi ty dvě pohádkové postavy popsat?“

Chlapec: „Nevím!“

Učitelka: „Tak co Pat a Mat dělají?“

Chlapec: „Blbosti!“

Učitelka: „A dělají ještě něco jiného než blbosti?“

Chlapec: „Já nevím!“

Učitelka: „Tak až příště se budeš zase dívat na Pata a Mata, nebo ti maminka bude o nich číst, tak si snaž zapamatovat, co dělají a co se ti na nich nejvíce líbí, ano?“

Chlapec: „Hm!“

Příloha 6 – Záznam z pozorování Tomáše

Datum návštěvy: 6. listopadu 2013

Počet dětí ve třídě: 24

Věk dítěte: 5 let a 11 měsíců

Téma: „Den a noc“

Ranní hry: Při mém příchodu sedí Tomáš se dvěma děvčaty a s paní učitelkou u stolu a hrají stolní hru „Ovocná zahrada.“ Dítě je aktivně zapojené a soustředí se na činnost. Projevuje radost z úspěchu výrazněji, než ostatní dvě děti. Při každém sebrání ovoce do košíku zajásá „jojo“. Učitelka pobízí děti, aby vždy to, co jim padne na kostce, popsaly. Např. žlutá hruška, zelené jablko. Tomášovi rozlišování barev a druhů ovoce nedělá vůbec problémy. Po skončení hry si počítají kusy nasbíraného ovoce. Tomáš druhy ovoce dokázal spočítat samostatně bez pomoci učitelky. Potom odběhl si hrát se stejnými děvčaty na koberec s velkými barevnými kostkami. Při této činnosti si všímám spolupráce chlapce s děvčaty při domlouvání na stavbě. Chlapec jim vše potvrdí „jojo“ a staví si to trošku podle sebe, děvčata ho nechávají. V průběhu ranních her si dále hraje samostatně.

Svačina: Tomáš se dokáže sám bez problémů obsloužit. Pro všechno si dojde a také po sobě uklidí.

Řízená činnost: Učitelka svolává všechny děti, ať se k ní jsou posadit na koberec. Když všechny děti sedí v kruhu, učitelka se jich ptá, co se jim hezkého zdálo. Tomáš klidně sedí a čeká, až na něj dojde řada. Poté odpovídá „spaiman“ učitelka pochopila, že se jedná o spaidermana a ptá se ho, co přesně se mu zdálo. Chlapec odpovídá. „a te jaki ty ej do heky“. Bylo vidět, že mu nerozumí ani učitelka, co tím myslí a přešla dál k ostatním dětem. Chlapec vydržel se soustředit, co kdo říká po celou dobu.

Pak se učitelka ptá dětí, jaké máme dneska počasí, konkrétně vyzývá Tomáše a ten odpovídá „zima“. Ostatní děti doplňují, že je škaredě, sněží. Učitelka bere různé druhy karet, na kterých jsou obrázky o počasí, (mlha, déšť, slunce, slunce pod mrakem apod.) děti mají vybrat ty, které spadají do aktuálního období a připnout je na nástěnku. Tomáš si vybral mlhu a snažil se jí připevnit, nešlo mu to, tak začal poskakovat z jedné nohy na druhou a učitelka to vypožorovala a šla mu pomoci.

Poté učitelka motivuje děti, jestli dokážou nakreslit, to co se jim zdálo, a když si nebudou vědět rady, tak že mohou nakreslit sebe, jak leží v posteli. Učitelka je motivovala, že když budou chtít, mohou použít, místo pastelek tuž. Tomáš si vybral stejně, jako všechny ostatní děti kresbu tuží. U této činnosti dlouho přemýšlí a přišlo mi, že neví jak začít. Učitelka si toho všimla, a začala si s ním povídat, jestli zvládne nakreslit toho spaidermana. On jí odpověděl, že ne. Učitelka pokračovala, „tak zkus nakreslit tu tvoji postýlku a sebe jak v ní spinkáš.“ Chlapec se pustil do kresby a dle mého názoru se mu to moc povedlo. Učitelka ho za obrázek pochválila a bylo na něm znát, že je spokojený. Jelikož byl s kresbou rychle hotov a ostatní děti ještě kreslily, šel si sednout ke stolu, kde měly děti připravené pastelky. Nakreslil obrázek a přinesl mi ho ukázat a sám od sebe ho začal popisovat. „To e papa, o má také“ a ukazuje na břicho. Učitelka k nám přišla a říká, „to je táta a má velký břicho?“ Chlapec odpověděl „jojo a taky uky a papa.“ (znamená jo a taky má ruce a hodně jí). Po dokreslení posledního dítěte se děti jdou převléci do šatny.

Pobyt venku: Děti tráví dopoledne venku na zahradě, kde si mohou hrát na pískovišti, využívat atrakce a také mají dostatek prostoru k pohybovým hrám. Tomáš ze začátku spíš běhá sem tam a neví, co si má vybrat za hru. Potom si bere koloběžku a jezdí chvíli na koloběžce. Po celou dobu pobytu na zahradě si hraje sám a nejeví potřebu se zapojit mezi ostatní děti.

Datum návštěvy: 20.1. 2014

Věk dítěte: 6 let a 1 měsíc

Individuální činnosti při odpoledních hrách: Učitelka s Tomášem procvičuje rozmluvení v podobě rozhýbání a procvičení mluvidel. Učitelka využívá hru na zrcadlo, kdy ukazuje chlapci, co má dělat a on se snaží po ní opakovat. Vyplazují jazyk, dělají boule jazykem v puse, mračí se, usmívají se, rychle na sebe mrkají, krčí nos, foukají nejprve slabě pak silně apod. Celá tato aktivita probíhala beze slov, ale všímám si, že ke konci se chlapec začíná vrtět, dělá „uf“ a stírá si čelo. Rozumím tomu tak, že je unavený.

Učitelka mění činnost, připravuje si obrázky ve velikosti pexesa s nejrůznějšími druhy zvířat. Vybírá 20 obrázků a chlapec má přiřadit každé zvíře k vytyčené skupině, zda se tedy jedná o exotické zvíře, domácí apod. Vůbec nepoznal zebra, dikobraz, veverku, hrocha, vážku. Pokaždé odpověděl „nehííí“ (nevím). U ostatních zvířat vždy vstal a předvedl jej. U slona: dlouhý chobot (...“má dohýb no kokeke-má dlouhý chobot, koukejte“), u prasete: chrochtal, (...“jo mui papa kaky chr chr...jo v noi“) a ukázal na ruce, jak spí, u hada: (...“děá ssssss...alej“ – had dělá sss, auvej), u psa (...“já má oa pe“ – mám doma psa, ...“jo o mejí Ben – jmenuje se Ben).

Po této činnosti učitelka volí poslední aktivitu, v podobě najdi 7 rozdílů na statku. Opět nepoznal zebra, i když mu jí učitelka před chvílí představila. Poznal jenom, že prase není u boudy, ale že tam má být pes, že pták nelítá na trávě, ale v nebi. Nerozpoznal palmu s jablky, nevěděl co je to za strom, pojmenoval to jenom jako „tom“ – strom, a že je to tak správně s jablky („jaka“), které poznal. Potom tvrdí učitelce, že pes je na střeše a pořád přikyvuje, že tam být může. Učitelka mu vysvětlila, že tam být nemůže, Tomáš odpověděl („a jo, hmmm“). Učitelka se ho následovně zeptala, co tedy může ležet na střeše, odpověděl, že pták.

Učitelka mi vysvětluje, že si myslí, že vůbec nepochopil, že se jedná o statek a ani neví, co tam je a jaká zvířata tam žijí.

Příloha 7 – Záznam z pozorování Jakuba

Datum návštěvy: 16.10.2012

Věk dítěte: 6 let a 5 měsíců

Počet dětí ve třídě: 19

Téma: „Podzimní hrátky“

Ranní činnosti: Při mém příchodu si Jakub hraje s ostatními dětmi u stolečku s přírodninami. Fazole, šišky, kukuřici, šípky, kaštiny a žaludy třídí do košatek, jelikož jsou všechny přírodniny smíchány. Pozoruji, že ho tato činnost baví a s dětmi se dokáže dohodnout na postupech třídění. Vedle něho sedí i asistent pedagoga, a když Jakub za asistence ostatních dětí roztřídí přírodniny do košatek, asistent pedagoga se ho ptá, aby z každé vybral jeden druh přírodniny a následně je seřadil do řady podle velikosti. Tuto činnost zvládnul bez nápovědy asistenta pedagoga. Po této činnosti odchází od stolu a dlouho si vybírá stolní hru. Nakonec si zvolil hříbečkovou mozaiku, kterou upoutá i ostatní 2 děti a společně pokračují v hraní u stolečku. U této činnosti však nevydrží dlouho. Asistentka pedagoga mě informuje, že když mu nějaká činnost nejde, tak ho to moc nebaví a nevydrží u ní. Při úklidu hraček pomáhá ostatním dětem.

Svačina: Při svačině se zvládá samostatně obsloužit a i po sobě uklízí. U stolečku s ostatními dětmi jí tiše a nijak se neprojevuje.

Řízená činnost: Učitelka nechává po svačině děti sedět u stolu a motivuje je, jak je dneska krásně a svítí sluníčko, jestli si chtějí také na sluníčko zahrát a protáhnout se. Provádí s nimi uvolňovací cviky ruky, zápěstí a prstů v slovním doprovodu. Jakub se snaží napodobovat to, co ukazuje učitelka. Ale po chvíli ho to přestává bavit a pozoruje ostatní děti.

Následně učitelka rozdává dětem papíry s motivací, jestli si to sluníčko, co tak krásně venku svítí, chtějí nakreslit. Této činnosti se opět účastní všechny děti i Jakub. Asistentka pedagoga ho opravuje v úchopu tužky. Když se konečně chlapci povede správně uchopit tužku, kreslí pořád samá kolečka. I přesto, že mu asistentka pedagoga radí, že má udělat ještě paprsky, tak na její rady nereaguje a kolečky pokreslí celý papír. Výsledná kresba nesplňuje zadaný úkol učitelkou, ale asistentka pedagoga i přesto chválí Jakubovo snahu.

Po této činnosti zůstávají děti stále sedět u stolečku a učitelka dále motivuje do společných aktivit. „Děti, co kdybychom jsme si zahráli na zvířátka, chcete?“ „Kdo z vás umí syčet jako had?“ Z této aktivity jsem pochopila, že se zaměřuje na procvičování gymnastiky mluvidel. Podobně děti vyzývá, aby napodobili řeč psa, kočky, ptáka, čmeláka apod. Vždy vyzývá děti v podobě: „ukaz nám Peťo, jak mňouká kočka?“ U této aktivity sedí asistentka pedagoga u Jakuba a kontroluje, jak mu to jde. Chlapec se plně zapojuje, ale nedaří se mu správně syčet, tak mu to asistentka pedagoga ukazuje. Všimám si, že ostatní děti to vůbec neruší a naopak se přidávají a říkají mu „musíš takhle“.

Asistentka pedagoga mi vysvětluje, že veškerá logopedická cvičení jsou pro něj hodně namáhavá a pomáhá mu, když prvně na ni kouká a pak to teprve opakuje po ní. Ale také říká, že se hodně snaží tuto aktivitu s ostatními dětmi procvičovat.

Učitelka dokončuje s dětmi řečová cvičení a mezi tím asistentka pedagoga na koberci připravuje něco ve smyslu překážkové dráhy, kdy děti mají zdolávat překážky přeskokováním a podlézáním předmětů, mířit míčem na cíl v podobě kyblíku, provádět poskoky snožmo z obruče do obruče apod. Jakub je silnější postavy a tyto úkoly mu dělají velké problémy. Většinu úkolů zvládnul v dopomoci asistentky a z některých se vymluvil, že je dělat nechce. Nikdo ho do splnění úkolu nenutil ani dále nemotivoval.

Na konci řízené činnosti učitelka motivuje děti zazpívat písničku, při které děti i tancují. Do této činnosti se také zapojuje, i když nestíhá zpívat s ostatními dětmi a jen mi to jako připadalo, že otvírá pusku. Tancuje s ostatními dětmi, ale již je na něm patrná únava v tom, že nedotahuje a vynechává cviky.

Následně se jdou děti obléci do šatny. Všimám si, že se Jakub těžko sám obléká, asistentka pedagoga mu musí pomáhat. Dělá mu problémy se pro něco ohnout, tudíž si i obout boty. Jakub nosí botasky na tkaničky, které mu zavazuje asistentka pedagoga.

Pobyt venku: Na zahradě se učitelka dětí ptá, jaké rostou v tomto období kytíčky a keře. Této aktivitě se Jakub neúčastní a hraje si s pár ostatními dětmi na písku. Na dětech jde vidět, že ho mají rádi a bez problému si s nimi hraje a komunikuje, ale v podobě maximálně 3 slov, které jsou relativně srozumitelná. Asistentka pedagoga na zahradě netráví čas s Jakubem, pozoruje ho z povzdálí a informuje mě, že na něj musí neustále dohlížet, že je hrozně neobratný, aby si venku neublížil.

Datum návštěvy: 2.4.2013

Věk dítěte: 6 let a 11 měsíců

Individuální činnost s asistentkou pedagoga: Na stole má chlapec rozložené kartičky s obrázky. Asistentka pedagoga mu jmenuje vlastnosti věcí a on má za úkol přiřadit danou vlastnost k obrázku. Např. žluté (slunce), studený (nanuk), kyselý (citron), porcelánový (hrnek), sladké (jablko), pichlavý (ježek) apod. Úkol zvládá bez chyby a zaváhání, ale občas mám problém mu rozumět. Dále hledá dvě podobné věci, které by mohly mít stejnou vlastnost. Tato činnost mu dělá potíže, přijde mi, že úplně nevěděl, co má dělat. Nakonec alespoň přiřadil „žlutý kuře a žlutý slunce“.

Podle obrázku Jakub přiřazuje, co k sobě patří:

- „pošta do schránky“

- „jablka na košík (jablka sesbíráme ze stromu a dáme je do košíku – plete si předložky)“
- „ruce umýt vodou“
- „kytku dát do květináče
- „tam prší deštník“
- „šiška na stromě“
- „hřebíky tukat“
- „kuřata mamce slepičce“

Tyto aktivity mu šli dobře, ale vidím na něm, že je unavený a už méně koncentrovaný. Asistentka pedagoga mu nabízí, ať si zvolí nějakou hru a společně si jí zahrají. Jakub řekl, že chce hrát kostky. Asistentka pedagoga ho nechala si již volně si hrát a u zvolené aktivity si s ním povídala.

Příloha 8 – Záznam z pozorování Elišky

Datum pozorování: 13.1. 2014

Věk dítěte: 3 roky a 8 měsíců

Individuální činnosti s učitelkou při ranních hrách: Učitelkou s Eliškou procvičuje pomocí logické hry Logico. Na dívce jde znát, že jí tato hra baví a je její oblíbená. Nejprve učitelka jmenuje barvy koleček, které jsou na hře a pomocí již plní úkoly. Učitelka jmenuje barvy a Eliška na ně ukazuje. Daří se jí rozpoznat všechny barvy, ale nepodpoří určení barvy verbálně, náznak snahy jsem zaznamenala pouze u žluté barvy, kdy se snažila říct „utá“.

Učitelka zadává úkol: „Vzor látky přiřaď k oblečení“. Eliška plní úkol úplně sama a nechce od učitelky pomáhat. Když jí chce učitelka pomoci, přikládá si prst na pusku, ve smyslu, že má být učitelka potichu. Úkol se jí podařil splnit bez chyby. Vyžaduje další úkol a zbrkle se přehrabuje v obrázcích. Nakonec si sama vybrala list, kde bylo úkolem rozpoznat na obrázku, kde co je. Eliška přiřazuje barevná kolečka podle věcí, které jsou na obrázku. Po chvíli začíná být unavená a objímá učitelku, ale po motivování učitelkou a její dopomocí nakonec úkol dokončila.

Po této činnosti si učitelka bere knihu, ze které čte Elišce a pobízí jí, aby vyslovené věci učitelkou ukázala v knize. Když viděla slepičky nebo ptáčky ukázala na ně a verbálně se vyjádřila „píp“. Na kočičku řekla „tí“ ukazovala pusou jako, že to chce vyslovit, ale nedařilo se jí to. Po chvíli však od činnosti utekla a šla si hrát na koberec se

stavebnicí. U hraní dívka kolem sebe nepotřebuje mít děti, hraje si sama a sem tam odbíhá vždycky něco vytáhnout. Po sobě věci neuklízí na správné místo a učitelka jí musí napomínat, ale vůbec jí neposlouchá.

Datum návštěvy: 21.2. 2014

Věk dítěte: 3 roky a 9 měsíců

Počet dětí ve třídě: 16

Téma: „Čas masopustu a karnevalu“

Ranní činnost: Při příchodu Elišky do mateřské školy mávne u dveří na babičku a jde si hrát na koberec. Hraje si samostatně s autodráhou, po chvíli opouští činnost a jde za učitelkou a říká jí „hele“ a ukazuje si na obličej. Učitelka má v obličeji bolest a říká jí: „Já mám bebi vid’?“ Dívka odpovídá „ouva“. A vyhrnuje si tepláky a ukazuje strup na koleni s verbálním doprovodem „hele, hele, hele ouva.“ Učitelka jí říká, že mají obě bolest, ale že se to zahojí. Následně učitelka ukazuje na její culíky a říká jí, že má hezký culíky. Dívka odpovídá „jojo“ a ukazuje na bačkory. Učitelka se vyjadřuje „jé, ty máš nový bačkory“? Dívka odpovídá „jojo“. Učitelka rozvíjí rozhovor dotazováním, kdo jí je koupil. Eliška ukazuje na ní a směje se. Učitelka jí vysvětluje, že ona jí je nekoupila a ptá se jí, jestli jí je koupila babička. Dívka si stále prosazuje svou, odpovídá „nene“ a ukazuje na učitelku a volá „ty, ty, ty“. Potom zase odbíhá na koberec a skáče z gauče. Učitelka jí napomíná, že to nesmí dělat, že by si mohla ublížit. Eliška jí neposlouchá a po doskoku opakovaně vylézá na gauč a seskakuje a směje se u toho. Učitelka musí dojít k ní, chytit jí za ruce a vysvětluje jí, proč to nesmí dělat. Po dobu ranních her si dívka hraje sama s autodráhou.

Svačina: Sebeobslužné činnosti zvládá, ale odbíhá od svačiny s jídlem v ruce na koberec. Což se paní učitelce nelíbí a opět se jí snaží vysvětlovat, že když se jí, tak je dobré u toho sedět.

Řízená činnost: Ve školce oslavuje narozeniny jedna holčička. Děti jí zpívají na koberci v kruhu narozeninovou písničku a poté dívce individuálně přejí. Eliška sedí na židličce a rozptyluje děti sedící vedle ní. Tahá je za oblečení a plácá je. Dívce se snaží popřát, ale jen otevírá pusku, ale nahlas nic neříká. Po předání bonbonu ještě chvíli sedí na židli a pak opouští činnost a jde si hrát na koberec s kuchyňkou. Zprvu děti nerušila, ale po nějaké době začala dělat velký rámus s pokličkami. Ani po napomenutí paní učitelkou nepřestala. Učitelka se jí snažila zapojit zpět do řízené činnosti tím, že si jí posadila na klín. Eliška ji však začala tahat za triko, což se učitelce nelíbilo, tak ji

napomenula a vystrašila jí, že pokud toho nenechá, že zavolá babičku. Dívka začala volat „nene, nene“ a sedla si zpět na židličku, od které však po chvíli zase odběhla a šla si hrát na koberec, kde vytahovala jednu hru za druhou. Učitelka ji nechala a snažila se dokončit řízenou činnost v diskusním kruhu.

Děti o víkendu měly karneval, učitelka se jich formou diskusního kruhu ptala, za jaké šly masky. Poté zkoušela postřeh dětí, vyvoláváním různých dětí a otázkami, jestli si to dané dítě pamatuje, co říkal např. Petr, za jakou šel masku. Vyslovené masky si vytleskávaly a pak pobízela předškolní děti, aby rozpoznaly první a poslední hlásku ve slovech. Potom zpívaly v doprovodu piana písničku na téma karneval, dívka se na chvíli zapojila, ale po chvíli zase odběhla na koberec si hrát.

Poté učitelka motivovala děti do kreslení masky, za kterou šly. Této činnosti se účastnila, udělala pár čar a zase si šla hrát na koberec. Když ostatní děti domalovávaly obrázek, učitelka šla za Elišku s jejím obrázkem a ptala se jí, co nakreslila. Eliška jí vůbec neposlouchala. Poté se šly děti obléci do šatny. Eliška se vůbec neoblékala a strkala děti sedící v šatně vedle ní. Učitelka jí musela obléct a snažila se u toho komentovat, co dělá: „Na nohy dáme boty, kam patří bunda?“. Eliška však nespolupracovala.

Pobyt venku: Eliška celou dobu na hřišti tráví s pár dětmi na klouzačce. Hází po nich kameny, i po napomenutí učitelkou. Vždycky na chvíli někam odběhne a zase celá propocená přiběhne. Při chůzi našlapuje na špičky a je nakloněná jakoby dopředu. Po celou dobu pobytu na hřišti ji učitelka nechává si volně hrát s ostatními a pouze ji napomíná, když ubližuje dětem. Při napomenutí vždy přichází k ní, chytá ji za ruce a snaží se jí vysvětlit, proč nesmí ubližovat dětem.

Příloha 9 – Ukázkové zprávy z vyšetření Petra

Z psychologického vyšetření SPC 7.12.2008 (2,11 let)

Z počátku vyšetření je chlapec aktivně negativistický, stále opakuje „ne“. Po chvíli je ochoten splnit část požadovaných úkolů, je však velmi nejistý, hledá oporu u otce, úroveň kooperace s vyšetřujícím zůstává velmi nízká po celou dobu vyšetření. Pro nízkou úroveň spolupráce nebylo možno spolehlivě posoudit aktuální rozumové předpoklady dítěte. Hoch zcela odmítá úkoly vyžadující verbální reakci, z neverbálních úkolů odmítá ty, které vyžadují soustředěnou koordinaci pohybů ruky, jako jsou navlékání korálků, stavění z kostek.

Po krátké době vzrůstá psychomotorický neklid, kterým se manifestuje zvýšená unavitelnost dítěte. Koncentrace pozornosti je výrazně oscilující. Kresba je na úrovni čmárání, držení tužky je nesprávné, přitlak je příliš malý.

Závěr: Jedná se o chlapce s projevy ADHD syndromu, patrným opožděním ve vývoji řeči, jemné i hrubé motoriky.

Doporučení: Vzhledem k výraznému opoždění vývoje řeči bylo rodičům doporučeno kontaktovat naše centrum znovu koncem tohoto školního roku, za účelem logopedického vyšetření a následné integrace dítěte pro vady řeči do MŠ.

Z psychologického vyšetření SPC 19.2.2011 (5,1 let)

Dle rodičů je hlavní problém ve špatné výslovnosti, ale celkově se zlepšila úroveň komunikace, hoch se naučil vyslovovat i nová slova. V mluvním projevu chvátá, komolí slova. Stále jej příliš nezajímají pohybové aktivity, nechce se učit na kole, pokud není úspěšný, rychle se vzdává a neusiluje o to, aby určitou dovednost nabyl. Hoch je v péči neurologa, aktuálně užívá nootropil 20%.

Mateřská škola uvádí zvýšenou aktivitu, spolupráce s dospělými je dobrá, výchovně se nechá vést. K dětem je přátelský, hraje si s nimi. Při výukových programech se snadno rozptyluje, vyžaduje pomoc učitelky. Řečový projev je často nesrozumitelný.

Při práci s obrázkovou knihou hoch určí jen některá zvířata, rovněž věci a předměty pouze některé. Základní barvy pojmenuje jen čtyři, číselnou řadu do čtrnácti. Nechápe pojmy nejvíce, nejméně, není schopen pojmové kategorizace. Dějové souvislosti chápe obtížněji, spíše je obtížně popisuje. Protiklady většinou určí a chápe, základní tvary pozná tři.

Během vyšetření se projevil silný motorický neklid, hyperaktivita, zvýšená unavitelnost, tendence preferovat svoje plány a záměry. Neraď kreslí, upuštěno od kresebních aktivit.

Závěr: Pětiletý chlapec s mírně nadprůměrným výkonem v názorové složce intelektu. Výkonnost verbální složky je klinickým odhadem spíše podprůměrná – v důsledku opožděného vývoje řeči s vadou výslovnosti. Trvá problematika ADHD se sníženou schopností koncentrace pozornosti, hyperaktivitou, zvýšenou unavitelností.

Informace pro MŠ: mateřskou školu prosíme o zaměření zejména na nápravu řeči, dále na osvojení věku přiměřených znalostí a dovedností. Hoch nezná např. všechna domácí zvířata, základní barvy a tvary, není upevněna prostorová orientace.

Vyšetření z pedagogicko-psychologické poradny 28.5.2012 (6,4 let)

Jedná se o chlapce s projevy ADHD, opožděním ve vývoji řeči, jemné i hrubé motoriky, který je v evidenci SPC při ZŠ logopedické v Týně nad Vltavou, v péči klinické logopedky v Českých Budějovicích, sledován neurologem (dlouhodobě medikován). Též je evidován na alergologii. Od nástupu do MŠ trpí častými rýmami a kašlem. Maminka počítá u syna s ročním odložením nástupu školní docházky – v souvislosti s řečovými problémy a špatným soustředěním pozornosti.

Na dodatečný podnět školy, ačkoli rozhodnutí o odkladu bylo již vydáno, žádá maminka o posouzení školní zralosti dítěte v poradně.

Chlapec je somaticky vyspělý, dosti velký, sporý. Chlapec slovně komunikuje, aktivní řeč chlapce má ale nízkou úroveň – je určena problémy v artikulaci, nesprávnou výslovností více hlásek, neschopností správně používat gramatických tvarů a větné skladby. Omezena je i aktivní slovní zásoba. Porozumění mluvené řeči však není narušeno.

Hoch spolupracuje, oporu u maminky v úkolové situaci nevyhledává. Při řízeném zaměstnání se chování chlapce pohybový neklid neobjevuje. Pozornost dokáže koncentrovat už na dosti dlouho. Přijímá a realizuje i vícenásobné instrukce. Vybavenost vědomostmi předškolního dítěte je u chlapce patrně nevyvážená – její skutečná úroveň v kvantitě i kvalitě je však jednorázovým vyšetřením pro zvláštnosti ve spolupráci, respektive v chování neurčitelná. Zrakové rozlišování vyzrává v souladu s věkovou normou – chlapec dokáže již velmi jistě rozlišovat různé detaily na obrázku, jejich tvar a počet, případně umístění, rozlišuje dobře i směr. Velmi nedokonalé je sluchové rozlišování hlásek, chlapec také neurčí první hlásku ve slově. Figurální kresba i kresebná nápodoba jednoduchých geometrických tvarů ukazují na nižší úroveň rozvoje vizuomotorické koordinace, další kresebné nápodoby však svým provedením vypovídají o příznivějším vývoji v oblasti grafomotorických funkcí. Jednoduché početní představy jsou u dítěte dobře vytvářeny, odpovídají věku. Chápání prostorových a časových vztahů je zatím chabé.

Závěr: Vzhledem k opoždění ve vývoji řeči, respektive závažným problémům v oblasti mluvení, pro nedostatky v rozvinutí sluchového vnímání a zjevnou emoční a sociální nezralost dítěte, pro nižší zralost myšlení ovládaného aktuálními pocity, potřebami a fantazií, pro obtíže v autoregulaci chování doporučujeme realizovat roční odklad nástupu povinné školní docházky.

Zpráva z logopedického vyšetření SPC 9.9.2012 (6,8 let)

Logopedické vyšetření se uskutečnilo v MŠ. Spontánně navazuje kontakt, zpočátku ochotně spolupracuje. Plní zadané úkoly, nemá zájem je vždy dokončit, k práci se musí motivovat. Ke konci vyšetření patrná únava, nechtěl již spolupracovat a stereotypně reagoval odpovědí: „Já ani nevím“. Je snadno sklonitelný vedlejšími podněty. Pozitivně působí pochvala a povzbuzení.

Motorika mluvidel je v normě, z předváděných cviků se nepodařilo napodobit: rozkmitávání rtů a jazyka, čertíka, střídavé nafukování tváří. Grafomotorika je méně rozvinuta, kresba vážně obsahově a graficky. Pojmenuje barvy základní, nezná barvy doplňkové, dvě stejné barvy k sobě přiřadí. Vyjmenuje číselnou řadu do 18, zvládá orientaci na prstech, početní představy odpovídají věku dítěte. Ze základních geometrických tvarů pojmenuje míč (kruh), na pokyn tento tvar ukáže. Pojmy nahoře – dole, méně – více, hodně – málo, malý – velký, vpředu – vzadu rozlišuje, pojmy první – poslední nerozlišuje.

Mluvené řeči rozumí, na pokyny reaguje, snaží se je plnit. Pasivní slovní zásoba je v normě. Vážnou názvy osob, zvířat, věcí a činností, pomaleji si vybavuje pojmy. Zná názvy zvířat, napodobuje jejich zvuky, nepojmenuje mláďata. Nevedou se mu nadřazené pojmy a protiklady. Na otázky odpovídá převážně jednoslovně, ale má snahu tvořit krátké věty. Nepoužívá správné gramatické tvary, vážně větná stavba, místy špatná srozumitelnost. Z vět občas vypadávají zájmena, pomocná slova. Písničky, básničky si prý nepamatuje. Nevede se rytimizace víceslabičných slov. Dokáže zopakovat krátké věty, u delších vět vážně sluchová paměť. Méně rozvinutý fonemický sluch, občas dobře určí první hlásku ve slově. Chybuje ve sluchové diferenciaci. Má obtíže s opakováním víceslabičných slov, vynechávání hlásek, komolení slov.

Chlapec nemá vyvozeny hlásky: R a Ř. Ostatní hlásky jsou vyvozeny: měkčení, M, V, F, C, S a dvojhlásky, ale ne vždy je používá v běžné řeči. Sykavky Z, Č, Š, Ž se vedou izolovaně, ale obtížně je zapojuje do slov, totéž platí o hlásce L. Nedokáže diferencovat slova s N x G, T x G, T x K. Celkově vážně obsahová a formální stránka řeči, místy špatná srozumitelnost.

Doporučení SPC k integraci 9.9.2012 (6,8 let)

Diagnóza: Vývojová dysfázie

Datum vyšetření: 9.9.2012

Platnost posudku: do 31.8.2013

Rozsah individuální práce: každý den 15 minut

Míra podpůrných opatření: vysoká

Snížení počtu dětí ve třídě: doporučuji

Doporučení: Pravidelně dojíždět na logopedii – reedukaci zaměřit na komplexní rozvoj poznávacích, řečových a rozumových schopností. Doma v MŠ pracovat podle pokynů logopeda. Upevňovat správné držení tužky, uvolňovací cviky, rozvoj grafomotoriky, rozvíjet jemnou a hrubou motoriku, rozlišovat slovní zásobu aktivní, nácvik jednoduchých říkadel, básniček, písniček – dbát na srozumitelnost, tvorba vět, rozvíjet a zpřesňovat větnou stavbu – užití a rozvoj základních větních dvojic, předmětné a předložkové vazby, fixace slovosledu, fixace gramatických struktur – vše s dopomocí, provádět cvičení zrakové i sluchové diferenciací, rozvíjet fonemický sluch, procvičovat sluchovou paměť, rozvíjet senzomotorickou koordinaci – rytmická cvičení, rozvíjet matematické představy, rozvíjet orientaci PL, upevňovat orientaci prostorovou a časovou, rozvíjet artikulační oblast, fixovat orientaci v dutině ústní, docvičit motoriku mluvidel, vyvozené hlásky postupně zapojovat do slov, vět – upevňovat v běžné řeči, procvičovat vyprávění podle obrázků, popis obrázků, rozvíjet znalosti a dovednosti odpovídající věku, cvičit záměrnou pozornost, posilovat sebevědomí dítěte.